Laís Ribeiro dos Santos Lima

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGROECOLÓGICA DO MST (PR)

limites e possibilidades de uma educação emancipatória

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGROECOLÓGICA DO MST (PR):

limites e possibilidades de uma educação emancipatória

LAIS RIBEIRO DOS SANTOS LIMA

Lais Ribeiro dos Santos Lima

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGROECOLÓGICA DO MST (PR):

limites e possibilidades de uma educação emancipatória

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2020

Imagem de capa: Escola Milton Santos

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

L732g

Lima, Lais Ribeiro dos Santos.
Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR) : limites e possibilidades de uma educação / Lais Ribeiro dos Santos Lima. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2019.
171 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-86546-70-5 (Impresso)
ISBN: 978-65-86546-94-1 (Digital)
DOI: https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-94-1

1. Democracia e educação. 2. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 3. Autodeterminação (Educação). 4.Ensino profissional - Maringá (PR). 5. Ecologia agrícola. I. Título.

CDD 379.193

Editora afiliada:

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

AGRADECIMENTOS

A conclusão desse trabalho não poderia resultar em outra coisa a não ser num sentimento de imensa gratidão. Gratidão essa que não tem como mensurar em objetos ou palavras, talvez a única maneira de expressar este sentimento seja seguir o exemplo dos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra e tentar através da mística imprimir este sentimento de conclusão e de gratidão.

Não por falta de vontade, mas de coragem, me restringirei em imprimir sinceras palavras àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que esse momento chegasse.

Agradeço primeiramente a minha família por me permitir vivenciar este processo educacional e profissional, mesmo que por inúmeras vezes a ausência tenha lhes pesado. Por compreenderem meus anseios e respeitarem minhas decisões, por sempre acreditarem no meu potencial e por me incentivar nos estudos. Principalmente a meu pai, homem íntegro e sincero, pelo apoio e conselhos nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador, Henrique Tahan Novaes, pela confiança, oportunidade e dedicação em todo o período do mestrado e posteriormente, sempre me incentivando a retornar ao campo acadêmico. Por todo seu esforço e paciência incalculável, sou imensamente grata.

Aos professores Candido Vieitez e Neusa Maria Dal Ri pelas colocações pertinentes durante o Seminário de Pesquisa em 2013. E pelas

imensuráveis contribuições durante as reuniões do grupo de estudo e do grupo de pesquisa, no período de desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras da banca do exame geral de qualificação, novamente professora Neusa Maria Dal Ri e professora Maria Aparecida Cecílio.

Aos professores da banca da defesa professor Candido Vieitez e professor Luiz Carlos de Freitas, pelas colocações pertinentes e pelo incentivo para o futuro.

Aos colegas do grupo de pesquisa Organizações e Democracia, pelas discussões que aguçaram o desenvolvimento dessa pesquisa e o meu crescimento intelectual. Principalmente a parceira e amiga Patrícia Piovezan, deixo meus sinceros agradecimentos.

Aos amigos de longa data, Luana e Cauê pelas indicações e questionamentos sempre instigantes e pela convivência construtiva.

Às amigas de coração Maria Carina, Renata Amorim e Luciana Meire, pelos ouvidos sempre atentos e pelas palavras de motivação.

Aos amigos Luana e Jesse, por me receberem sempre de braços abertos para um período de descanso. Vocês estão no meu coração!

À amiga incansável Fernanda Dalmatti, pelas leituras atentas e ouvidos dispostos, sempre contribuindo com seu jeito carinhoso de ser.

Ao meu querido companheiro Alexsandro Soares de Lima, pela paciência, amor e cuidado, deixo meu agradecimento e reconhecimento, sem você não teria sido tão bom!

Aos companheiros e companheiras da escola Milton Santos, pela confiança e abertura.

Ao CNPq pelos meses de financiamento.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo nº2012/21934-9) pelo financiamento integral da pesquisa.

Em especial aos funcionários da FFC, principalmente os da Biblioteca e da Seção Técnica de Pós Graduação.

Agradeço também aos funcionários do escritório de pesquisa da FAPESP, pelas inúmeras ajudas e socorros quando ninguém mais sabia o que fazer!

E finalmente a todos os sujeitos Sem Terra que direta ou indiretamente contribuíram para compreensão dessa pesquisa e principalmente para o meu amadurecimento.

A luta continua!

[...] Fui assassinado

Morri cem vezes

e cem vezes renasci

sob os golpes do açoite.

Meus olhos em sangue

testemunharam

a dança dos algozes em torno do meu cadáver.

[...] Fui poeta

Do povo da noite

Como um grito de metal fundido

[...] como que acende fogueiras.

num país ainda em sombras:

meu ofício sobre a terra

É ressuscitar os mortos

e a apontar a cara dos assassinos.

(PEDRO TIERRA, 2010, p.29)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ATEMIS	Associação de Trabalhadores na Educação e Produção em Agroecologia Milton Santos
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPP	Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico
CEAGRO	Centro de Desenvolvimento Sustentável Agropecuário de Educação e Capacitação em Agroecologia e Meio Ambiente
CN	Congresso Nacional
CNBT	Coordenação dos Núcleos de Base da Turma
COPAVI	Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória
COPERNATURINGA	Cooperativa Mista de Agroindustrialização Comercialização da Agricultura Familiar e Reforma Agrária
CPAs	Cooperativas de Produção Agropecuária
CPP	Coordenação Político Pedagógico
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DN	Direção Nacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMS	Escola Milton Santos

ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro
GD	Gestão Democrática
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
IFPR	Instituto Federal do Paraná
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITEPA	Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Movimento Social
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NB	Núcleo de Base
OMC	Organização Mundial do Comércio
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
RA	Reforma Agrária
SPCMA	Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente
TAC	Técnico em Administração de Cooperativas
TE	Tempo Escola
TC	Tempo Comunidade
UEM	Universidade Estadual de Maringá - PR
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

CAPÍTULO III

PREFÁCIO

As classes proprietárias definitivamente abandonaram suas propostas de democracia burguesa. Parlamentos do mundo inteiro se converteram em espaços onde há somente uma possibilidade "democrática": a ditadura do capital financeiro. Pior que isso, as decisões fundamentais dos rumos da sociedade foram transferidas para as corporações transnacionais ou para as bolsas de valores.

Gestores do capital, CEOs, tecnocratas, ou o que Mészáros chama de "personificações do capital" decidem os rumos da humanidade: o que produzir, como produzir, o que consumir, quem terá direito a emprego, moradia, trabalho e educação. Eles decidem quem será condenado a miséria, quais países ou regiões terão investimentos produtivos ou improdutivos.

No caso brasileiro, o parlamento ganhou sua forma perfeita, se tornou um espaço do capital, com representantes dos donos de porcos, frangos, bois, soja, milho, cana, minério e etc. Todos os animais e demais *commodities* do agronegócio estão bem representados, mas os seres humanos não. Através de ampla manipulação, foram "eleitos" pelo povo, mas representam os direitos do capital. Em tempos de eleições, basta um candidato a vereador, prefeito, governador ou presidente acenar para uma agenda de direitos sociais que será rapidamente expelido pela mídia (verdadeiro braço do grande capital) por ser de "extrema esquerda".

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-94-1.p17-21

O Brasil nunca teve uma democracia burguesa com letras maiúsculas, que fosse respeitada. De tempos em tempos, um golpe aqui e outro acolá faz-se necessário para botar ordem na casa.

No microcosmo de escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como fruto da resistência dos movimentos sociais latino-americanos ao avanço do capital, se vivencia uma democracia radical impossível de ser realizada em sociedades controladas pelo capital financeiro. Como nos mostra a pesquisa de Lais Santos, nas escolas do MST existe uma outra forma de exercitar a democracia. Os alunos participam das decisões fundamentais da escola, se organizam para deliberar e cumprir as deliberações. As decisões mais importantes são resolvidas nos coletivos e conselhos que compõem a escola, e no qual todos os sujeitos que ali estão (educandos, educadores, coordenadores e moradores da escola) participam. Não existe a figura despótica da diretora ou do diretor, e muito menos dos supervisores escolares. Lais Santos nos mostra que a forma escolar é tão importante quanto os conteúdos socializados. Evidencia que a escola produz relações sociais, e dependendo do caminho adotado, pode formar politicamente seres alienados e submissos, ou jovens lutadores que praticam um "currículo político".

Em países com marcas autocráticas como o Brasil, com um sistema educacional extremamente verticalizado, com decisões de cima para baixo, as liberdades democráticas dos alunos, professores e lideranças do MST se tornam um "luxo", uma espécie de oásis num deserto autocrático.

A pesquisa de Lais Santos ora apresentada se detém principalmente na Escola Milton Santos, situada na cidade de Maringá (PR). Tivemos a oportunidade de visitar este espaço várias vezes. Curiosamente a escola divide muro com um presídio. De um lado, a solução encontrada pelo

capital para as massas deserdadas, o presídio, com a punição clássica e provavelmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de péssima qualidade. Do outro lado do muro, as liberdades para se exercitar o ensino emancipado, a convivência fraterna entre professores e alunos, formas de gestão democrática e ensino técnico agroecológico.

Dentro dos limites de uma dissertação de mestrado, Lais Santos consegue demonstrar o exercício da gestão democrática na escola de educação profissional agroecológica, bem como suas contradições. Para isso foram realizadas inúmeras entrevistas, observação da escola, levantamento e análise dos principais textos sobre gestão democrática em escolas profissionalizantes de movimentos sociais.

Por ser uma escola do trabalho baseada na agroecologia, os alunos têm a oportunidade de teorizar e praticar a agroecologia, plantar sem venenos, usar adubos orgânicos, em sintonia com seus assentamentos. Em muitos casos, esses jovens "levam" o novo paradigma de produção (a agroecologia) para suas comunidades e trazem problemas teórico-práticos para a escola, uma vez que a escola se baseia na pedagogia da alternância.

Muitos alunos que saíram dali, certamente hoje, estão semeando em várias regiões do país formas de decisão democráticas, não baseadas na esperança de que um líder carismático ou um coronel vai trazer a solução para seus problemas. Estão semeando também formas de produzir na terra baseadas no trabalho associado, na policultura e na produção de alimentos saudáveis para o povo, bases da agroecologia. Saíram de lá técnicos que estão difundindo os princípios da produção de valores de uso, e não os da produção destrutiva do agronegócio. Eles se diferenciam dos técnicos e agrônomos pró capital, com suas receitas de bolo e fórmulas "mágicas" que

"levam" conhecimentos prontos e acabados para os latifundiários, camponeses e agricultores familiares.

É preciso destacar que a Escola Milton Santos foi instalada num terreno de uma fábrica que faliu. O prefeito, personificação dos capitalistas da região, realizou várias investidas para acabar com a escola.

Em países como o Brasil, verdadeiro "latifúndio do conhecimento", a educação é privilégio de alguns. O MST, ao lado de outros movimentos sociais, tem lutado bravamente para construir embriões de educação para além do capital e para construir uma democracia popular, não só no microcosmo das suas escolas. Se esta proposta for levada a cabo, num nível mais amplo, o desafio será enorme: construir uma democracia socialista, onde a classe trabalhadora decida o que produzir, como produzir, como viver e para quê viver.

Num contexto de Golpes (como o de 2016), de avanço da extrema direita e "pelourização" dos lutadores sociais, os prejuízos para os que vivem do trabalho têm sido enormes. No caso do MST, o prejuízo é que os fundos públicos para a manutenção de escolas como a Milton Santos foram conscientemente estrangulados, impedindo o bom funcionamento da escola.

Porém, num novo ciclo de lutas a classe trabalhadora não precisará partir do "zero". A experiência acumulada pela Escola Milton Santos – como tantas outras escolas do MST que foram criadas – permitirá a classe trabalhadora, dar um salto na construção de sistemas educacionais para além do capital.

Parabéns a Lais Santos pela pesquisa cuidadosa e precisa. Parabéns por ter cumprido todas as fases da pesquisa num tempo bastante exíguo.

Parabéns também aos lutadores da Escola Milton Santos! Os fundos públicos para a manutenção da escola foram "fechados", mas essa experiência continua viva e aberta, ao contrário do presídio ali ao lado e da nossa democracia, que foi interrompida definitivamente.

Henrique Tahan Novaes
FFC-UNESP
Marília, 27 de agosto de 2020

INTRODUÇÃO

O presente livro é parte do resultado de um estudo amplo[1], que tinha como objetivo investigar o sistema escolar e a pedagogia do MST, segundo uma perspectiva de totalidade do Movimento (política, econômica e educacional), desvelando as leis tendenciais que estruturam e presidem o desenvolvimento da sua educação.

Intitulado de *Gestão Democrática e Participação na Educação Profissional Agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação emancipatória,* o presente estudo pretende abordar a questão da Gestão Democrática (GD) e da participação na educação profissional do MST, investigando por meio das práticas educativas em agroecologia, as principais características e tendências que apontem para uma perspectiva emancipatória de educação[2].

Para isso o nosso trabalho buscou identificar e analisar como se organizam a GD e a participação no âmbito da educação profissional agroecológica, a partir das práticas desenvolvidas em um centro/escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no município de Maringá no Paraná e ainda verificou como se efetiva a participação dos educandos, educadores e coordenadores na gestão desta escola.

[1] Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)[1] - Pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri juntamente com o Prof. Dr. Candido Vieitez e desenvolvida por diversos pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa Organizações e Democracia nos anos de 2013 a 2015.

[2] O presente estudo contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Baseado em estudos anteriores (DAL RI, 2004; DAL RI, VIEITEZ, 2004; 2008), verificamos que o MST ao adotar uma concepção pedagógica própria e específica de educação, institui em suas escolas o que ele denomina de Gestão Democrática (GD). No entanto, depreendemos dessas leituras que a GD não é homogênea nos acampamentos, assentamentos e escolas do Movimento, pois inúmeros fatores contribuem para variações na organização e gestão da vida nesses ambientes. Deste modo, algumas questões foram levantadas e balizaram a pesquisa, tais como: O que é gestão escolar democrática para o Movimento? Como se organiza a gestão democrática em suas escolas? Como se efetiva a participação coletiva na gestão dessas escolas? Qual o papel dos educandos na gestão da escola? Como se configura a participação dos educadores na gestão escolar?

Nosso objeto de estudo centrou-se em um dos cinco centros/escolas de agroecologia do MST no estado do Paraná, a Escola Milton Santos (EMS), que tem realizado um trabalho diferenciado no que tange a organização escolar e o desenvolvimento da agroecologia. Partimos da constatação de que o MST se configura enquanto um movimento social (MS) que estabelece uma crítica ao atual sistema de produção e reprodução da sociedade capitalista. Sabemos que o MST construiu ao longo dos anos determinados princípios educativos que objetivam compreender a totalidade das relações sociais e visam à formação integral do indivíduo (DAL RI, 2004). Temos das leituras de Guhur (2010) e Lima (2011) que desde o ano 2000 o MST insere em sua agenda a agroecologia em contraposição à produção de alimentos envenenados, buscando uma produção agrícola em consonância com seus objetivos enquanto MS o que levou à criação de escolas de educação profissional em agroecologia para formar técnicos neste paradigma.

Entendemos que a educação oferecida nos centros/escolas de educação profissional do MST está baseada na formação omnilateral do sujeito, buscando, através da ocupação da escola e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, construir e direcionar o ensino sob uma intencionalidade política pedagógica contrária à conformação e reprodução das relações sociais capitalistas.

A hipótese que permeou nossa pesquisa era a de que a GD e a participação na escola pesquisada se organizavam por meio de princípios e ações, como a autogestão, auto-organização, a participação efetiva e a inserção na coletividade, buscando a compreensão do ambiente educativo visando uma intencionalidade pedagógica específica.

Por GD entendemos o processo que possibilita a criação de um espaço de participação democrática possibilitando através de ações e procedimentos diversos, que os diferentes sujeitos envolvidos no processo pedagógico, participem efetivamente da direção coletiva da escola e das tomadas de decisões pertinentes ao processo de gestão escolar.

Segundo Dal Ri (2004, p.36), "Autogestão - em seu sentido restringido, significa a incorporação direta dos trabalhadores ou estudantes nos órgãos básicos ou instâncias decisórias e de poder das organizações (escolas, empresas, cooperativas)". No âmbito deste livro, ao falarmos em Autogestão estamos nos referindo ao processo que o MST denomina de Autogestão Pedagógica, que tem por objetivo acelerar a consciência organizativa dos sujeitos Sem Terra. Neste sentido, a autogestão pedagógica é um processo que expressa o controle da vida escolar pelos sujeitos da ação educativa (DAL RI, 2004, p.297). E que tem como procedimento a organização por meio de coletivos, conselhos e/ou comissões que a partir da participação de todos os sujeitos em assembleias

coletivas com direito ao voto universal, orientam e direcionam o ambiente educativo.

Por auto-organização compreendemos o processo de inserção dos educandos na coletividade da escola por meio de coletivos próprios, no qual eles possam discutir questões referentes a sua formação e ainda a participação destes no coletivo mais amplo da gestão da escola.

Por participação efetiva e inserção na coletividade entendemos as ações que possibilitam a real participação dos envolvidos no processo de gestão da vida escolar, por meio da inserção na coletividade organizada (coletivos, equipes e núcleos). Confabulamos que destes princípios e ações nascem germes de relações não capitalistas (BRIE, 2004), como afirmam Lima *et al.* (2012, p.9)

> [...] a estrutura orgânica e o processo de gestão, por intermédio da auto-organização dos sujeitos, é a base que possibilita o planejamento, a organização e a realização do trabalho, que é desenvolvido por meio de relações de cooperação.

Dessa forma, para que o trabalho na escola aconteça e não seja somente uma distribuição de tarefas, mas seja trabalho concreto e socialmente útil é necessária uma estrutura combinada entre as pessoas e realizada através de uma ação coletiva. A Pedagogia do MST busca uma educação para a formação humana emancipatória, que contribua para superação das relações escolares tradicionais, baseadas em uma estrutura hierárquica e autoritária, que forma sujeitos subordinados dentro de uma estrutura própria do Estado capitalista.

Entendemos, portanto, que uma educação emancipatória compreende a relação dos sujeitos com eles mesmos e com a natureza, possibilitando que estes sujeitos compreendam as relações sociais a qual estão inseridos e os permita problematizar o seu cotidiano.

A estrutura orgânica que o MST assume em suas escolas, integra elementos básicos que visam à construção de uma coletividade ampla da escola, possibilitando assim, a vivência de um processo de GD, no qual os diversos sujeitos organizados são convocados a participarem. Neste sentido, Lima (2011, p.216) destaca

> [...] que a intencionalidade pedagógica atribuída pela Escola para a dimensão educativa organicidade convoca os sujeitos a assumirem a sua condição de protagonista e sujeito histórico, com participação plena na condução do trabalho e comando político das práticas educativas, em consonância com os princípios políticos e organizativos do MST.

Ressaltamos que as categorias tomadas por nós para fins desta pesquisa, foram denominadas como princípios da Gestão Democrática, e são elas: autogestão, auto-organização, participação efetiva e inserção na coletividade. Porém, vale lembrar, que estas categorias não são, necessariamente, tomadas assim pelo próprio MST em seus documentos e textos analisados, podendo se expressar na práxis pedagógica do Movimento de forma heterogênea.

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica, juntamente com a aplicação de entrevistas semiestruturadas e a observação direta na escola selecionada.

As observações e entrevistas aconteceram em dois momentos, um momento mais geral para conhecimento da escola, sua gestão e o cotidiano das famílias residentes no local, e o segundo momento no qual, concentramos nossas observações na V turma do técnico em agroecologia da escola EMS. Nossas entrevistas envolveram todos os sujeitos que participam do cotidiano da escola, quais sejam: educandos, educadores, coordenadores do Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP), coordenadores da Coordenação Político Pedagógica (CPP) da escola, ex-educandos do curso técnico em agroecologia que hoje integram o coletivo da escola e um educador externo da escola que ministrou aula em algumas turmas do técnico em agroecologia.

O Estado capitalista e a gestão escolar estatal

Segundo Harvey (2005), o Estado capitalista surge enquanto instrumento de dominação de classe, pois se organiza para sustentar a relação básica entre capital e trabalho. Minto (2006) relembrando os escritos de Engels (1964) destaca uma afirmação deste autor, quando diz

> O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é *a realidade da ideia moral*, nem *a imagem e a realidade da razão,* como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos

> limites da ordem. Este poder nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1964, p.135, grifos do autor).

Entretanto Novaes (2011, p.183) nos adverte que é necessário compreender, que "[...] o Estado é uma relação ou processo não cabendo aqui uma visão estática, determinista, mas sim, olhar dialético, de apreensão do movimento, das contradições". Ianni (1989) expõe que a luta de classes é capaz de imprimir suas marcas no Estado e que a dinâmica da sociedade reflete na configuração do Estado. Para o autor

> A análise do Estado é uma forma de conhecer a sociedade. Se é verdade que a sociedade funda o Estado, também é inegável que o Estado é constitutivo daquela. As forças sociais que predominam na sociedade, em dada época, podem não só influenciar a organização do Estado como incutir-lhe tendências que influenciam o jogo das forças sociais e o conjunto da sociedade. É claro que o Estado não pode ser organizado senão em conformidade com as tendências da sociedade, mas pode ser levado a privilegiar uma ou outra direção, conforme os desígnios dos que detém o poder (IANNI, 1989, prefácio).

Neste sentido, compreendemos que apesar do Estado estar erigido sob uma forte contradição, são necessárias forças sociais pautadas na perspectiva da classe trabalhadora, para imprimir no Estado as reivindicações desta classe. Conforme observaram Behring e Boschetti (2011) ao analisarem os fundamentos e a história da política social, **a mobilização** e **organização** da classe trabalhadora foram determinantes para o surgimento das primeiras expressões de política social dadas como resposta a questão social pelo Estado liberal predominantemente no final

do século XIX e pelo Estado social no início do século XX. As autoras ainda apontam, que apesar dessa relação de continuidade entre Estado liberal e Estado social, não existe uma polarização irreconciliável entre eles, mas sim uma mudança profunda na perspectiva do Estado que passa a incorporar orientações social-democratas (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

No contexto brasileiro, Félix (1989, p.18) afirma que "[...] as modificações do Estado brasileiro, que acompanharam as mudanças do país, podem elucidar, portanto, a estruturação do sistema escolar, como parte integrante deste Estado".

Nesta perspectiva observamos o contexto histórico do Brasil, em meados dos anos 1970 e 1980 no qual ressurgem as lutas pela Reforma Agrária (RA) e para a destinação da terra para quem nela trabalha, por habitação popular e controle autogestionário do processo de construção das habitações, por uma educação não capitalista, pela recuperação de fábricas por parte dos trabalhadores e geração de trabalho não alienado[3]. E ainda mais precisamente no final da década de 1970 e início dos anos 1980, com a deflagração da luta contra a Ditadura Militar e pela democratização do Estado e das organizações públicas, dentre elas as escolas.

Nessa conjuntura no campo educacional organizou-se a luta pela implementação de processos democráticos na escola pelos movimentos organizados e representativos dos segmentos (professores, alunos e funcionários) que desembocaram na luta em defesa da participação, fundamentando sérias críticas em relação à administração empresarial transposta para a escola.

---

[3] Sobre isso, ver as coletâneas *Movimentos Sociais, Trabalho Associado e Educação para além do capital,* volumes I e II, organizadas por Rodrigues, Batista e Novaes (2012; 2013).

Segundo Brabo e Dal Ri (2007, p.2) "[...] os anos 80 foram marcados pelo intenso movimento de luta pela garantia dos direitos fundamentais, o que levou à denominada abertura política e a garantia do princípio na Lei da gestão democrática no ensino público", o que desencadeou diversas ações em torno da democratização da educação. No entanto, os anos 1990 foram marcados pela elaboração e implementação de políticas educacionais sob a influência do neoliberalismo que dificultaram o desenvolvimento desse projeto político democrático nas escolas.

As políticas neoliberais suplantaram as propostas da GD, participação, descentralização e autonomia, reformulando estas ideias de modo que se disseminassem no meio educacional sem realizar as modificações e transformações inicialmente pensadas e discutidas pelos movimentos sociais (FÉLIX, 1989). Com uma análise mais geral, Tragtenberg (2006) inferiu que as propostas de participação democrática nas fábricas, nos órgãos do Estado e nas escolas públicas tendiam a se transformar em **pseudo-participação**. Como podemos observar nas análises de Camini (2009, p.79), sobre o Estado capitalista, quando aponta que este

> [...] tem financiado a educação pública, mas a mantém sob seu controle à medida que determina os conteúdos, os métodos, a avaliação, a certificação, a formação dos professores e as formas de contratação destes profissionais, além de manter uma fórmula que combina com a perspectiva de sua reprodução.

Ou seja, a educação, nessa ótica, tem sido manipulada pelo setor empresarial, a partir do aparelho do Estado, a gestão escolar democrática tem sido garantida superficialmente pela legislação, mas não referendada

através de políticas efetivas de descentralização de poder na escola. Entendemos que o Estado capitalista se mantém, de acordo com a configuração de poder descrita por Lucia Bruno (1997) e que as relações de poder instauradas na atualidade, se desfaz do antigo Estado Central, diluindo-o por meio de privatizações e concessões à iniciativa privada, as grandes empresas e bancos mundiais, esterilizando aos poucos a possibilidade do Estado fazer política econômica e social verdadeiras.

Dessa forma, apesar das inúmeras lutas dos diversos MS, em contexto históricos diferentes no país, observamos um engessamento no campo educacional no que tange à gestão da escola pública, pois as políticas atuais propõem a participação da comunidade na escola somente no que se refere à arrecadação de fundos e ajuda material, como uma forma do Estado se isentar das responsabilidades educacionais e materiais, atuando no sentido da privatização dos bens e serviços sociais, sem abrir mão do poder de decidir as questões essenciais do sistema educacional. A forma com que o Estado opera no sentido da privatização não se reduz apenas à venda de algumas empresas, mas ao processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizando serviços que são direitos, como a saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte.

É nessa perspectiva neoliberal que se encontra atualmente o Estado democrático brasileiro, e no que se refere a educação, observamos que a política educacional sempre esteve pautada "[...] por tendências conservadoras, as quais embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação" (KUENZER, 2013, p.48). Das leituras de Felix Rosar (1989) e Paro (2002), identificamos que a política educacional brasileira e, consequentemente, o sistema educacional, sempre esteve assentado sobre

uma contradição que perpetua na escola até hoje, especialmente na educação profissional. De um lado a escola clássica formativa de base científica e cultural, porém com pouca relação com a realidade social, para as classes dirigentes e do outro lado, a pragmática, instrumental, adestradora, que promove a pseudoparticipação e forma para um trabalho profissional aligeirado e fragmentado, quase sempre restrito a classe trabalhadora.

O surgimento do MST e de sua pedagogia

Na contramão do sistema educacional brasileiro, no final do século XX são organizados movimentos das camadas populares que estão nas escolas públicas ou que buscam construir uma pedagogia voltada aos interesses da classe trabalhadora, como é o caso das escolas situadas em assentamentos da reforma agrária, as itinerantes dos acampamentos do MST, bem como os centros/escolas de educação profissional do próprio MST.

O MST se apresenta na década de 1980, oriundo da luta de trabalhadores rurais por Reforma Agrária (RA), demonstrando as contradições na questão agrária em relação à mundialização do capital, que impõe ao país um modelo de desenvolvimento capitalista. No site do MST, podemos obter um pouco de sua história e entender que ele é um MS oriundo da luta de trabalhadores rurais que,

> [...] há 29 anos, em Cascavel (PR), decidiram fundar um movimento social camponês, autônomo, que lutasse pela terra, pela Reforma Agrária e pelas transformações sociais necessárias para o nosso país. Eram posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros,

> pequenos agricultores, Trabalhadores rurais sem terras, que estavam desprovidos do seu direito de produzir alimentos. Expulsos por um projeto autoritário para o campo brasileiro, capitaneado pela ditadura militar, que então cerceava direitos e liberdades de toda a sociedade (sem autor: Nossa história. MST, 2012)

Atualmente o Movimento se organiza em 24 estados das 5 regiões do país e conta com aproximadamente 350 mil famílias que conquistaram a terra e encontram-se assentadas (Nossa história. MST, 2012). Desta luta, que a princípio tinha o objetivo de expor a questão agrária e lutar por condições mais justas de vida no campo, nascem outras demandas de luta e que fazem com que o MST se torne amplamente conhecido e um Movimento que está em constante movimento, como afirma Caldart (2012).

O MST tem chamado a atenção dos diversos segmentos da sociedade por apresentar determinadas características que o distinguem em sua trajetória de Movimento Social de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Caldart (2012) aponta algumas dessas características como sendo: a) a radicalidade do seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve; b) a multiplicidade de dimensões em que atua; c) a combinação de formatos organizativos diversos e d) a capacidade de universalizar a luta. Por esses motivos, ao MST se apresentam demandas diferenciadas de luta, pois sua base é composta por famílias inteiras, que migram para as áreas de ocupação, acampamento ou assentamento buscando novas formas de sociabilidade, pessoas que identificam no Movimento uma possibilidade de mudança para suas vidas e, sobretudo, para o país.

É dessa realidade que advém a necessidade do MST em pensar a educação dessas pessoas, primeiramente, por questões materiais imediatas,

mas também por questões políticas ideológicas, de somar esforços na construção de um projeto de transformação da sociedade; diante da configuração da política educacional brasileira, da contradição e do projeto ideológico das escolas de educação básica tradicional, o Movimento busca construir um projeto educacional que esteja em consonância com seus objetivos de luta e necessariamente contrário aos expressos pelo capital.

Nesse sentido, Frigotto (2011, p.11) apresenta o MST no prefácio do livro *Escola e Movimento Social*, como o sujeito coletivo que de forma mais explícita tem avançado em relação às propostas educacionais formais e informais. Segundo o autor, o Movimento atua no sentido de **disputar** a escola e seus processos formativos, numa perspectiva de superação da escola oficial e da sociedade capitalista e seus valores. Pois como afirma Caldart (2010, p.64), atualmente tanto "[...] no campo como em toda sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é a sua própria destruição". Por isso, ela acrescenta que é necessário agir para instaurar um projeto de formação/educação que coloque os trabalhadores em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações de campo e cidade, de relações sociais, de relações entre os seres humanos e a natureza.

Caldart (2010, p.68), compreende que "[...] *ocupar* a escola é colocá-la em movimento em estado de transformação", é dar-se conta de que é preciso fazer mudanças e seus sujeitos assumirem o comando da sua transformação. É importante ressaltar, entretanto, que a escola não se transformará mais radicalmente senão, como parte de transformações. "A escola não tem como ser uma *ilha* de educação emancipatória e, se tentar

sê-lo, estará descumprindo seu papel de inserção orgânica na comunidade e no Movimento" (CALDART, 2010, p.68, grifo da autora).

Depreendemos de Caldart (2010) e Frigotto (2011), que **disputar** ou **ocupar** a escola são conceitos que estão imbricados em uma lógica que, primeiramente, compreende o modelo atual de escola e sociedade, como um modelo político-ideológico conservador, envergado a uma classe social antagônica a classe trabalhadora e, em segundo lugar, que entende e busca construir alternativas que caminhem numa intencionalidade pedagógica contrária a esta socialmente hegemônica.

Ressaltamos conforme Caldart (2010) que é no seio da atual sociedade que se conquistam e estabelecem bases para superação das velhas relações sociais, ou seja, transformar a escola é parte das transformações necessárias da sociedade. Observamos que o MST se coloca na proposição citada por Frigotto (2011) e Caldart (2010) de construir as bases para a transformação social, dentre elas a GD das escolas.

No passado o Movimento acreditava que **ocupar** a escola estava relacionado à sua inserção nestas, no sentido, de trabalhar com os sujeitos que ali estavam à formação política, a auto-organização escolar e a participação. O Movimento atualmente compreende que **ocupar** a escola está relacionado à disputa de um projeto político pedagógico, que visa à transformação de suas matrizes formativas, assim, ocupar a escola é muito mais do que a apropriação de um espaço físico é um movimento de pressão, porque tem a ver com as relações de poder constituídas historicamente.

É neste sentido, que esta pesquisa se forjou buscando identificar e analisar a concepção de GD presente no MST, especificamente na Escola Milton Santos (EMS) para verificar a alteração das relações sociais nessa escola. Observando de acordo com Freitas (2009), ao retomar os escritos

de Viktor Shulgin, quando escreve sobre a necessidade de alteração das relações sociais, que

> [...] é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem tréguas; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisto constitui o fundamento da tarefa da autogestão (SHULGIN apud FREITAS, 2009, p.30).

Compreendemos, portanto, que a educação no MST contém hábitos de uma educação emancipatória, comprometida com a realidade dos indivíduos e que busca caminhar na contramão do sociometabolismo do capital, não seguindo sua cartilha neoliberal e sua principal expressão no campo brasileiro – o agronegócio. Pois tem em seu processo educativo, princípios norteadores fundamentados, tal como observamos em algumas referências de Marx e Engels (2002), pautados em uma formação do indivíduo que visa o seu desenvolvimento completo, integral, assim como da realização plena das necessidades humanas. E que busca através da inserção dos indivíduos em uma organicidade coletiva as bases para alteração das relações sociais, atuando na perspectiva de um vir a ser, mas construindo, lutando, trabalhando coletivamente pelos ideais da classe trabalhadora, vislumbrando projetos de vida que reafirmem esta classe.

No âmbito da GD entendemos que se trata de formar sujeitos políticos emancipados, capazes de atuar autonomamente, buscando através da coletividade, uma sociabilidade que supere e esteja em constante

contraposição à sociabilidade vivenciada por estes sujeitos anteriormente quando ainda inseridos e subordinados à escola estatal.

Ressaltamos que são poucos os trabalhos que analisam especificamente a GD na educação profissional do MST, embora muitos trabalhos ao tratar de outras problemáticas, perpassem ou pontuem algo em relação à estrutura e organização das escolas no MST, ainda não temos estudos que se proponham a investigar como os MS organizam a GD, no que tange a sua estrutura, as coordenações, comissões, os rodízios e propostas vinculadas a esta dinâmica organizacional democrática.

O trabalho perpassa três temas que compõem a realidade e algumas frentes de luta do MST e se configuram nesse sentido como três eixos, sendo eles: o contexto de formação do MST, com destaque para a luta por educação no Movimento, especialmente, a educação profissional Agroecológica; a GD do ensino e a organicidade da GD no Movimento, destacando suas diversas dimensões e por fim a materialização da GD nas escolas MST através das experiências da escola Milton Santos de Agroecologia.

Como a intenção de trazer respostas às questões que foram aqui suscitadas, organizamos o trabalho da seguinte forma, no capítulo **fundamentos teóricos e metodológicos da educação do MST** apresentamos o MST e a construção teórica em torno deste Movimento, buscando identificar quais seus princípios e características; analisando as forças que levaram este Movimento à inserção da educação profissional em seus centros/escolas de educação profissional em agroecologia.

O capítulo dois, **a organicidade do MST no Estado do Paraná e o princípio da Gestão Democrática na escola,** visa compreender a organicidade do MST no Estado do Paraná, identificar e a analisar o

princípio da GD constituído no MST, com a finalidade de compreender como este se configura nas escolas do Movimento e verificar as dimensões que a GD assume na prática escolar do MST. Para tanto, analisamos o conceito de GD do ensino, instituído na forma da lei e abordamos a configuração de poder constituída no âmbito da sociedade capitalista.

Em seguida, no capítulo três, **a Gestão Democrática na escola Milton Santos: relações teórico-práticas,** apresentamos a Escola Milton Santos desde a sua construção, forma de organização e experiências educativas. Além disso, analisamos o processo de GD assumido na escola visando identificar como se configuram estas relações que proporcionam a instauração de uma GD própria do MST e por fim, verificamos como a GD tem sido compreendida pelos sujeitos da escola e como se configura na educação profissional agroecológica.

Por fim, nas **Considerações Finais** apresentamos os resultados que foram possíveis chegar com o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO MST

O acesso à terra por parte dos pobres e marginalizados é instrumento de libertação, apenas na medida em que questiona e rompe o monopólio da propriedade por parte da burguesia latifundista, que tem na renda-da-terra a sustentação da sua dominação política iníqua, retrógrada e antidemocrática, fonte do inacreditável atraso deste 'país do futuro', que acumula riqueza e, em escala maior, acumula misérias de toda ordem

(MARTINS, 1989, p.13).

[...] *Na verdade, o discurso libertador continua separado da prática libertadora, mas nem por isso os trabalhadores rurais deixam de anunciar na sua luta, assim como os poetas da terra não deixam de cantar em seus versos e rimas, que o tempo da sujeição está vencido*

(MARTINS, 1989, p.25).

No presente capítulo apresentamos o MST buscando destacar os princípios e características que o fundamentam politicamente. Também identificamos e analisamos as forças que levaram o Movimento à inserção da educação profissional em seu contexto, apresentando a partir disto à entrada da agenda agroecológica nos objetivos do MST e em sua proposta pedagógica.

Apesar da agroecologia ser um conceito em disputa e estar passando por um processo de complexificação, o MST inicia um processo de contextualização sobre a agroecologia que desponta no Movimento através de reflexões em torno da soberania alimentar e energética e das manifestações do agronegócio no campo brasileiro, como também, das mazelas da utilização dos agrotóxicos na agricultura. Não pretendemos de forma alguma esgotar a problemática socioambiental que a agroecologia apresenta à agricultura capitalista, bem como a agricultura familiar, mas contextualizar a relação que se estabelece da entrada na agenda agroecológica no MST e a organização de seus cursos e escolas, apontando para um momento histórico de enfrentamento deste MS com o capital, expresso no campo pelo agronegócio.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: características e princípios

Inúmeros autores (CALDART, 2012; DAL RI, VIEITEZ, 2008; FERNANDES; STEDILE, 2012) estudaram e sistematizaram a gênese e formação do MST, outros ao longo dos anos vêm desenvolvendo pesquisas que contribuem sistematizando os dados e nos permitindo ter uma dimensão mais ampla deste Movimento. Segundo Dal Ri e Vieitez (2008) o marco inicial para o período de gestação do MST se dá com a ocupação da Gleba Macali por 110 famílias de colonos, em 1979, no Rio Grande do Sul, que perdura até Janeiro de 1984 quando em seu primeiro Encontro Nacional realizado em Cascavel no Paraná, o Movimento é formalmente fundado.

Dos estudos de Fernandes e Stedile (2012) destacamos que embora se convencionou assumir a ocupação da Gleba Macali como ponto inicial da gestação do MST, inúmeros fatores devem ser somados a esta gestação. Stedile ao dialogar com Fernandes (2012) aponta que o principal fator foi o socioeconômico, ao considerar as transformações na agricultura brasileira na década de 1970 duas opções foram impostas aos camponeses expulsos pela modernização; a primeira seria a de deixar o campo buscando sobreviver nas cidades ou nas fronteiras agrícolas e a segunda que é a base social que gerou o MST, é de resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra. Dessa forma, os fatores que apontam para o surgimento do MST no sul do país são preponderantemente históricos e socioeconômicos. No entanto, Fernandes e Stedile (2012, p.24) ainda identificam o aspecto ideológico como um segundo fator, baseados na relação do trabalho, da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Igreja Luterana, no sentido de reorganização das lutas camponesas, principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste do país. O terceiro fator apontado pelos autores é o político, pois afirmam

> [...] o MST não surgiu só da vontade do camponês. Ele só pôde se constituir como um movimento social importante porque coincidiu com um processo mais amplo de luta pela democratização do país. A luta pela reforma agrária somou-se ao ressurgimento das greves operárias, em 1978 e 1979, e à luta pela democratização da sociedade (FERNANDES, STEDILE, 2012, p.24).

Destes fatores socioeconômico, ideológico e político resulta o período denominado por Fernandes e Stedile (2012) de gestação do MST

que vai de 1979 a 1984/85[4]. Outros dois períodos marcam a trajetória de formação do MST, sendo o segundo período de 1984/85 a 1990, considerado um período de expansão em nível nacional do Movimento, denominado pelos autores de processo de territorialização[5]. No terceiro período que compreende os anos de 1990 a 2000, há a consolidação do processo de territorialização do Movimento e inaugura-se um momento histórico apontado por Guhur (2010) como de institucionalização.

Um quarto período pode ser somado à trajetória histórica do MST, que é o da atualidade, compreendendo os anos de 2000 até hoje. Sobre este período existem algumas sistematizações recentes, principal-mente divulgadas enquanto documentos do próprio MST e em articulações orais expostas em seus encontros nacionais e no último Congresso Nacional realizado em Brasília em fevereiro de 2014[6].

Desse período recente, tecemos - ainda que preliminarmente - algumas analises, observando a consigna **Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio** utilizado pelo MST para denominar seu IV Congresso Nacional que aconteceu no ano 2000, compreendemos o início de uma ofensiva do Movimento em relação à questão agrária no país, ainda neste período, sistematizada através do combate aos latifúndios improdutivos, no entanto sabemos que a articulação para os Congressos Nacionais são realizadas num período anterior de aproximadamente dois anos, dessa forma, esta consigna expressava questões pautadas no período de

[4]"Em janeiro de 1984, é fundado oficialmente o MST, em seu primeiro Encontro Nacional, em Cascavel- PR, com a participação de representantes de 16 estados. Em janeiro do ano seguinte (1985) acontece em Curitiba-PR o I Congresso Nacional do MST, com a participação de cerca de 1.500 trabalhadores de 23 estados" (GUHUR, 2010).

[5]Territorialização da luta pela terra, sobre isso ver Fernandes e Stedile, 2012.

[6]Cabe ressaltar que participamos do VI Congresso Nacional do MST em Brasília em Fevereiro de 2014, no qual por meio das exposições obtivemos informações em relação à este período que compreende a atualidade do Movimento, quanto a seu projeto de Reforma Agrária, bem como sua autoavaliação, através da comemoração dos 30 anos de existência do Movimento.

institucionalização do Movimento, a partir do V Congresso em 2007, com a adoção do lema - **Reforma Agrária, por Justiça Social e Soberania Popular -** o MST começa a expressar a conjuntura política que os movimentos do campo passam a vivenciar no âmbito do Governo Lula (2003-2010).

Ao realizar um balanço dos 30 anos do Movimento a Direção Nacional (DN) do MST afirma, "[...] hoje, lutar pela terra é enfrentar diretamente o capital, contra a aliança que compõe o agronegócio mais o aparato do Estado [...]" (DIREÇÃO MST, 2014). Ou seja, o MST compreende a transformação que o campo brasileiro sofreu nos últimos anos, a partir da mundialização do capital no campo, da ofensiva do agronegócio e das alianças do governo com as grandes corporações; e vivencia em sua base as mazelas dessa transformação.

Nesse sentido, depreendemos de Guhur (2010, p.71) que este quarto período da trajetória do Movimento, têm assumido um caráter de ampliação da luta pela Reforma Agrária a uma luta contra as grandes corporações transnacionais e a política das agências internacionais: Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); contra a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e o pagamento da dívida externa; e de articulação com outros setores da sociedade para a construção de um projeto popular para o Brasil. Fernandes (2008) apud Guhur 2010, p.68), aponta que há

> [...] um enfraquecimento do MST e dos movimentos integrantes da Via Campesina no Brasil, porque não tiveram força suficiente para conquistar uma política agrária que trouxesse mudanças estruturais no governo Lula. O apoio ao agronegócio e a prioridade dada às políticas

compensatórias, como o Bolsa Família, diminuíram o poder de pressão dos movimentos camponeses.

Então, entendemos que o quarto período da trajetória do MST, que se inicia nos anos de 2000/2001 e que perdura até hoje, é um período caracterizado pelas mudanças estruturais na sociedade brasileira, que redirecionam as estratégias políticas do Movimento e aponta para a necessidade de reorganização deste. É nesse quarto período que o MST insere em sua agenda política a agroecologia, como matriz organizativa da produção e passa a nortear a transição de seus assentamentos para a produção agroecológica, baseado no princípio da soberania alimentar e na não exploração do ser humano e da natureza.

Por fim, observamos através da consigna **Lutar, Construir Reforma Agrária Popular** do VI Congresso Nacional do MST realizado em fevereiro de 2014, a afirmação destas mudanças e a necessidade de o Movimento reinventar-se.

Diante desta trajetória histórica, o MST fundamentou ao longo dos anos, determinados princípios e características que o definem enquanto MS. Suas principais características são definidas por Fernandes e Stedile (2012) como sendo: um movimento de massas de caráter popular, sindical e político. De massas por sua forma de luta e mobilização, através da luta social (ocupações de terra, assembleias massivas, caminhadas, marchas, audiências e ocupações de prédios públicos.). Popular, porque podem entrar na organização todos aqueles que queiram lutar pela Reforma Agrária, o que o distingue desde sua criação de outros MS, pois toda a família pode adentrar o Movimento e não apenas o homem, como também pessoas de origem urbana, professores, técnicos, entre outros. Sindical, no sentido corporativo, de lutar por algumas reivindicações

específicas dos camponeses (como crédito, assistência técnica, entre outros) E político, por articular esses interesses corporativos com os interesses da classe trabalhadora, buscando afirmar os direitos dessa classe.

Dessa forma, o MST orienta e direciona a luta por educação, a luta na terra nas áreas e espaços conquistados pelo Movimento, na crescente articulação em torno da questão de gênero, da violência doméstica e na constante luta pela superação do trabalho explorado-alienado nos espaços do MST, expressando seu caráter político, comprometido com as demandas da classe trabalhadora.

E ainda Dal Ri e Vieitez (2008, p.155) apontam,

> Um dos traços mais importantes e característicos do MST é que ele não se conforma em trabalhar politicamente de maneira convencional, organizando os trabalhadores, divulgando suas ideias e esperando somar forças suficientes para que um dia a reforma agrária seja realizada por via parlamentar, o MST diferencia-se dos sindicatos e outras organizações de cunho popular pela presença em sua práxis de quatro elementos articulados: ações diretas que questionam certos estágios da propriedade capitalista; a ocupação de terras como instrumento crucial de luta; a organização da produção visando articular o trabalho associado; e o esforço para elaborar uma pedagogia própria.

Caldart (2012) afirma que algumas marcas foram deixadas pelo processo de formação do MST, especificamente dos Sem Terra do MST, a primeira marca seria a da escolha das pessoas, de reagir a sua condição de sem terra o que desloca um problema tido anteriormente como individual à perspectiva de coletivo e que se apresenta com alternativas e soluções também coletivas. A segunda marca é um desdobramento desta identificação coletiva, trata-se das decisões em torno da forma de lutar, o

que resulta na definição da ocupação da terra como a forma principal de luta.

Diante da configuração político-econômica apresentada aos Sem Terra nesse processo de formação do MST, a ocupação surge enquanto estratégia política - direcionada, historicamente construída e definida como forma de luta por diversos grupos e movimentos de trabalhadores do campo. No entanto no MST ela assume uma característica original, por permanecer em sua gênese e trajetória histórica, não obedecendo a uma lógica de impulso ou estratégia inicial, perdurando durante toda a dinâmica organizativa do Movimento, ora assumindo uma radicalidade maior ora menor, mas sem perder sua característica inicial de forma principal de luta.

Em seu processo de formação, outras características se somam à ocupação, uma delas é demonstrada através da organização da produção, necessidade oriunda da conquista dos assentamentos e que coloca ao MST uma necessidade imediata e inédita, que resulta em outras demandas que deram uma nova configuração à luta e organização do Movimento. Dal Ri e Vieitez (2008) destacam que demandas como a formação ideológica e política passam a ser necessárias, uma vez que a luta passa a ocorrer concomitantemente no campo político e econômico e o cuidado com as atividades produtivas requeriam conhecimentos técnico-específicos, bem como a organização da vida nas áreas dos assentamentos.

Diante desta configuração mais complexa, Guhur (2010, p.35) aponta que o Movimento passa a se direcionar por princípios organizativos necessários a sua continuidade, definidos como: direção coletiva, divisão de tarefas, profissionalismo, disciplina, planejamento, estudo, vinculação (dos dirigentes) com as massas e crítica e autocrítica. O Movimento ainda

possui uma estrutura político-organizacional que compreende quatro posições básicas: direção, militância, base e massa. Ressaltamos que a definição destes princípios e desta estrutura político-organizacional não aconteceu no Movimento através de deliberações ou por meio de um conjunto de regras, mas sim, como resultado de um processo em movimento, no qual, as características de formação do MST necessariamente contribuíram para continuidade ou descontinuidade desses processos. Como afirma Fernandes e Stedile (2012) no Movimento é difícil precisar quando uma coisa começa ou acaba, tudo é um processo permanente e atrás de um fato tem outro fato.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a luta por educação

Abordamos nesse item a luta por educação no contexto da luta pela terra, vivenciada pelo MST ao longo de sua trajetória. Esta temática tem sido amplamente desenvolvida por outros pesquisadores, não sendo aqui o nosso objetivo principal, no entanto buscaremos compreender o princípio do *estudo* apontado anteriormente, que se vincula à luta por educação nas áreas de reforma agrária. Para tanto, apresentamos um quadro geral sobre a educação no MST e posteriormente os desdobramentos e proposições do Movimento em relação à educação profissional.

O envolvimento do Movimento com a educação está intimamente relacionado às condições objetivas que lhe deram origem, pois diante da expropriação da terra pela modernização conservadora, estes sujeitos camponeses sem terra são historicamente expropriados de todos os seus direitos: do trabalho, da produção da cultura, da educação e demais

direitos sociais. Na medida em que resistem, também se mobilizam buscando condições materiais para reprodução de suas vidas.

A necessidade de luta por escola se apresenta desde as primeiras ocupações do Movimento, onde eram realizadas práticas educativas com as crianças do acampamento da Encruzilhada Natalino, no município de Ronda Alta/RS. Nesse momento inicial, de gestação do Movimento, a escola emerge devido às demandas concretas, oriundas daquela forma de luta pela terra. Caldart (2012) aponta que o caráter massivo e popular do Movimento foi determinante para que a demanda por educação se apresentasse. A autora discorre nessa mesma obra sobre os períodos da trajetória da educação escolar no MST, sintetizando alguns elementos que expressam as circunstâncias que pressionaram o nascimento da educação escolar no Movimento, sendo eles: a) o contexto social e objetivo do nascimento do MST e a realidade educacional do país; b) a preocupação das famílias sem-terra com a escolarização de seus filhos; c) a iniciativa das mães e professoras nas áreas de acampamentos, com a formação das primeiras equipes de educação; d) a própria característica do MST de organização coletiva, que acaba transformando a necessidade das famílias em tarefa da organização; e) o perfil das pessoas que ajudaram a organizar o MST que tinham uma sensibilidade em relação a questão educacional.

Caldart (2012, p.242, grifo da autora) afirma que "[...] a consciência do direito à terra pôs os sem-terra *em movimento.* A consciência do direito à escola representou, naquele momento da história do MST, a projeção dos contornos que sua organização viria a ter. *Terra é mais do que terra..."* Neste sentido, assumindo a forma de fazer a luta do Movimento a palavra de ordem da luta pela terra - **ocupar é a única solução! -** passa a valer também para a questão educacional.

> A forma é que até podia ser um pouco diferente: ocupar a escola significava primeiro organizá-la por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias, e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua legalização (CALDART, 2012, p.244).

Assim, a luta por educação no MST tem início nas ocupações e acampamentos se estendendo aos assentamentos, primeiramente centrada nos anos iniciais do ensino fundamental depois sendo reivindicadas no âmbito das políticas públicas para toda educação básica nas áreas de reforma agrária. Segundo Mohr (2006, p.96, grifo do autor) "[...] a experiência de escolas nos acampamentos iniciou-se na década de 1980, mas foi no Estado do Rio Grande do Sul, em 1996, que a partir de um amplo processo de reivindicação, se conseguiu a aprovação do projeto de *Escola Itinerante,* reconhecido pela Secretaria Estadual de Educação".

A Escola Itinerante por sua característica de mobilidade cumpre uma função estratégica no Movimento, a de acompanhar o deslocamento das famílias durante o processo de luta pela terra e têm se constituído enquanto uma proposta contra-hegemônica à escola capitalista (CAMINI, 2009).

Dal Ri (2004, p.27) nos apresenta um panorama do contexto educacional no qual são forjadas as escolas do MST, afirmando:

> A política educacional posta em prática pelo Movimento visa atacar alguns problemas que foram detectados com o desenrolar do seu trabalho. Nos assentamentos não havia escolas viáveis e suficientes para os filhos dos assentados. Ademais, as escolas oficiais não atendiam aos interesses dos Sem Terra. Por outro lado, jovens das famílias assentadas, continuavam a aspirar à vida urbana. Finalmente, a

> formação acadêmica e a escolaridade dessa população eram muito baixas e não havia nenhuma preparação para a vida cooperativa.

De acordo com este panorama, Dal Ri (2004, p.28) sintetiza os objetivos da proposta educacional do MST, apontando que

> [...] foi neste ambiente que se formulou um projeto educacional cujos objetivos mais relevantes são: educar as pessoas para o trabalho coletivo; estimular a permanência dos jovens no campo e possibilitar uma formação política e ideológica aos assentados.

Das experiências nos acampamentos surgiu uma forma diferenciada de se relacionar com a educação e a necessidade de formação das professoras, uma vez que as experiências se estendiam aos demais acampamentos e levantava-se uma discussão em torno de quem seriam estas professoras. Desta discussão articulou-se no Rio Grande do Sul no município de Braga a primeira turma de Magistério do MST, iniciando em 1990, com uma parceria com a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro (FUNDEP). Caldart (2012) afirma que a partir desta iniciativa a discussão sobre a escola diferente passaria a ter um espaço sistemático e articulado com o processo de formação de educadoras e educadores do MST.

Neste momento em que se articulava também a criação do Setor de Educação do MST em diversos estados, outro fato histórico assume relevância significativa nessa trajetória de luta, que é a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), que aconteceu em Brasília, de 29 a 31 de julho de 1997. Desse encontro nascem desdobramentos para um período que Caldart (2012

p.253, grifo da autora) denomina de processo da chamada proposta de educação ou proposta pedagógica do MST, a autora adianta que a ênfase deste período estava na própria noção de direito, "[...] não apenas ter acesso à escola, mas também ter o direito de construí-la como parte da identidade: fazer de cada escola conquistada uma escola do MST".

Assim, Caldart (2010, p.67 grifo nosso) afirma,

> A escola precisa ser transformada em suas finalidades educativas e nos interesses sociais que a movem, na sua matriz formativa, no formato de relações sociais que a constitui **(especialmente as relações de trabalho e de gestão)** e desde as quais educa quem dela participa, na visão de mundo que costuma ser hegemônica dentro dela e na forma que trabalha com o conhecimento.

O Setor de Educação do MST se constitui desde seus primórdios com a função de articular e potencializar a luta por educação e escola nos acampamentos e assentamentos, o que posteriormente desencadeia na constituição do Coletivo Nacional de Educação do MST, que é a instância máxima de decisão do Setor de Educação até hoje.

Segundo Lima (2011, p.53)

> A partir dos anos 2000, com o acúmulo dos processos formativos e das práticas educativas no interior da práxis política organizativa do MST, construiu-se a compreensão da necessidade da superação de uma educação que seja ativa na reprodução das relações sociais de produção capitalista. Percebeu-se a demanda em qualificar os processos formativos articulados à luta na construção de uma educação 'para além do capital'.

Nessa perspectiva, o MST define

> Educação é mais do que escola e Pedagogia do Movimento, trata de questões que vão além das práticas específicas de educação. A Pedagogia do Movimento, pensada desde o MST, diz respeito ao processo de formação do sujeito Sem Terra na materialidade da luta e da organização do MST, mas inserido nos processos sociais mais amplos e que visam à transformação da sociedade capitalista (MST (2008) apud LIMA, 2011, p.54).

Pensando em articular o que seria essa escola do MST, quais suas características e direção; buscando organizar uma proposta pedagógica que norteasse as práticas educativas no interior de cada escola do Movimento, o Coletivo Nacional de Educação, por meio dos Setores de Educação em cada Estado fundamenta os primeiros princípios da Educação no MST, que são difundidos para toda a base do Movimento através do Caderno de Educação[7].

No Caderno de Educação do MST, o Movimento lança mão de alguns princípios, visando a construção deste modelo diferenciado de educação e de gestão, por princípio o MST define: "algumas ideias/convicções/formulações que são as balizas (estancas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST, neste sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações" (MST, 1996, p.4).

Dessa forma, temos que a proposta educacional do MST se orienta a partir de cinco princípios filosóficos e em treze princípios pedagógicos,

---

[7]Observamos a versão número 8 deste documento, que foi elaborado e reelaborado diversas vezes, chegando até a versão número 10, segundo anotações de Caldart (2004).

sendo a Gestão Democrática que é nosso objeto de estudo, um dos treze princípios pedagógicos do Movimento.

Os princípios filosóficos se fundamentam comprometidos com uma educação:

1- Para a transformação social;

2- Para o trabalho e cooperação;

3- Voltada para as várias dimensões da pessoa humana;

4- Com e para valores humanistas e socialistas;

5- Como um processo permanente de formação/transformação humana.

E os princípios pedagógicos orientam para:

1- Relação entre prática e teoria;

2- Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação;

3- A realidade como base da produção do conhecimento;

4- Conteúdos formativos socialmente úteis;

5- Educação para o trabalho e pelo trabalho;

6- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;

7- Vínculo orgânico entre processos econômicos;

8- Vínculo orgânico entre educação e cultura;

9- Gestão Democrática;

10- Auto-organização dos/das estudantes;

11- Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;

12- Atitude e habilidades de pesquisa;

13- Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

(MST, 1996, p.4)

Em relação ao item 9 - princípio da Gestão Democrática - o MST considera a democracia um princípio pedagógico e compreende que não basta os estudantes estudarem ou discutirem sobre democracia, mas é necessário que vivenciem um espaço de participação democrática, educando-se pela e para democracia social (MST, 1996). Em outras palavras, não basta teorizar a democracia socialista, é preciso experimentá-la.

Estes princípios emergem primeiramente da prática social se fundamentando enquanto tal, posteriormente; contribuindo para uma direção intencional da prática pedagógica nas áreas de acampamentos e assentamentos do MST. Além destes princípios pedagógicos, na prática social deste ambiente educativo, outros princípios organizativos haviam sido criados ou incorporados nas escolas, o que possibilitou um trabalho de compreensão e identificação destas características fundantes da proposta pedagógica do Movimento, que passa a ser considerada enquanto Pedagogia própria, ou Pedagogia dos Sem-Terra como define Caldart (2012).

A educação profissional no Movimento

Vimos que das lutas dos acampados e assentados por direito à educação de suas crianças, nasce em 1987 o Setor de Educação do MST e de sua origem despontam as primeiras experiências do Movimento em torno da educação profissional, como apresentado anteriormente, a motivação inicial para esta formação profissional esteve pautada na formação de educadores e educadoras para as áreas de reforma agrária, o que se consolida a partir dos anos 1990 com o curso de Magistério realizado em Braga/RS através da FUNDEP.

Posterior a esta experiência, outras também são desenvolvidas e marcam a história da educação profissional no MST, a exemplo a criação do Curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), realizado na escola **Uma Terra de Educar** da FUNDEP, em 1993, que segundo Guhur (2010, p.123) nasce

> [...] em função da demanda por trabalhadores com formação específica na gestão das organizações associativas que vinham sendo constituídas nos assentamentos, e que se multiplicam a partir da constituição do Sistema Cooperativista dos Assentados, entre 1990 e 1992.

O marco fundamental no campo da profissionalização dos sujeitos Sem Terra acontece em 1995 com a criação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), e dentro dele o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Veranópolis/RS. Essas experiências são fundamentais para delinear o método pedagógico próprio das escolas do MST e conformar o modelo de escolas que o Movimento propunha.

Do final de 1990 ao início dos anos 2000, o MST ampliou significativamente seu leque de cursos, adentrando a área da saúde com os cursos Técnicos em Enfermagem e Técnico em Saúde Comunitária, inaugurando nesse período alguns cursos na perspectiva da agroecologia. Com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, há uma maior abertura para a escolarização dos sujeitos do campo, segundo o *site* do Programa

> O Pronera é uma parceria do Incra com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais (MANUAL PRONERA, 2014).

Nessa parceria o MST tem encontrado espaço para articular a formação escolar dos sujeitos Sem Terra e tem avançado na profissionalização destes sujeitos, no âmbito da formação técnica voltada para a agroecologia, que se inicia em meados dos anos 2000. Guhur (2010) aponta que nesse período também foram organizados os cursos Técnicos em Agropecuária e em Agroecologia, justamente no momento em que o debate acerca desta matriz tecnológica estava iniciando nos assentamentos. E mais recentemente foram criados o Tecnólogo em Gestão de Cooperativa e o Técnico em Contabilidade ambos em função das demandas específicas das cooperativas e associações.

Segundo Grein (2013, p.69)

> Em maio de 2007, o MST realiza um seminário da Região Sul, promovido pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), com o objetivo de avaliar, estudar e

> debater sobre as experiências em educação profissional e reforma agrária. Este seminário revela que o MST tem outra concepção de educação e formação profissional daquela concebida pelo Estado. Para o Estado formação profissional é capacitar o trabalhador para se inserir no mercado, para simplesmente responder às necessidades do mercado. O MST quando fala e quando faz a formação profissional o faz sob outros princípios, ou seja, responder a necessidades específicas do assentamento ou da organização.

Entendemos que essas experiências e conquistas no âmbito da educação profissional no Movimento são embasadas na compreensão acerca do princípio da **Capacitação**, que envolve a necessidade de qualificação profissional para o desenvolvimento do campo e perpassa a ideia central da educação do MST que visa o desenvolvimento integral dos sujeitos Sem Terra. E decorre principalmente das necessidades de construção de outra forma de produzir no campo, baseado em princípios que estimulam a cooperação e a agroecologia, ou seja, estão no âmbito de uma formação humana que busca a emancipação dos sujeitos.

As práticas do MST e sua entrada no debate sobre educação profissional acontecem e devem ser interpretadas desde a materialidade específica do trabalho nas áreas de Reforma Agrária, neste momento histórico de desenvolvimento do capitalismo no Brasil e dos seus desafios concretos que a opção política por determinado projeto de campo coloca para a formação dos trabalhadores (ITERRA apud GREIN, 2013, p.62).

A partir desta dinâmica de resistência e criação de cursos e escolas nas áreas de reforma agrária conquistadas pelo MST, Fernandes (2006, p.29, grifo do autor) apresenta o conceito de território, demonstrando que é necessário pensar o campo como território, o que significa compreendê-

lo como espaço de vida, "[..] o conceito de campo como *espaço de vida* é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias". Dessa forma, pensar o campo como espaço de vida faz com que as diversas dimensões da vida sejam pensadas para e neste espaço, pois o campo se apresenta nessa concepção como um campo de perspectivas, sendo assim a luta por profissionalização nas áreas de reforma agrária está circunscrita nesta compreensão de território.

Ressaltamos ainda, que a luta por profissionalização, capacitação, formação nas áreas e espaços de RA, se constituem desde sua origem como formas de enfrentamento ideológico, político e econômico ao modelo hegemônico de produção e reprodução da vida. Primeiramente, porque a forma em que se desenvolve a educação profissional no Brasil demonstra o lugar que a educação do campo assume na política educacional do país.

Até 1989 o campo e a área rural permaneciam invisíveis em termos de políticas públicas, sendo despertados neste sentido, somente a partir do processo de democratização do Estado, a partir da Constituição de 1988, conforme afirmam Behring e Boschetti (2011, p. 156) "passa a ter em perspectiva a construção de um padrão público universal de proteção social".

Caldart (2010, p.236) ainda aponta que

> Do ponto de vista das políticas públicas é importante considerar que o chamado 'sistema federal de ensino agrícola' surgiu para atender as demandas de implementação da chamada 'revolução verde' e muitas escolas agrotécnicas foram criadas para atender diretamente as necessidades da expansão do capital no campo.

Sendo assim, as políticas educacionais convergiram seus olhares para a industrialização do país, as práticas educativas foram direcionadas na medida em que a empresa capitalista se modernizava e se desenvolvia. Sob a égide da **Revolução Verde** o campo começa a aparecer como espaço de desenvolvimento industrial, mecanização, modernização e nessa reconfiguração do campo são necessárias novas formações profissionais.

Kuenzer (2013, p.46), ao analisar esta mudança paradigmática e suas influências no âmbito educacional, destaca que este novo mercado globalizado exige cada vez mais qualidade com menor custo, demonstrando que, a base técnica de produção fordista, predominante no crescimento das economias capitalistas no pós Segunda Guerra até o final dos anos 1960, vai sendo aos poucos substituída e superada, por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico, apoiado essencialmente na microeletrônica e com a característica principal de flexibilidade.

Diante desta nova configuração, a educação profissional do campo está embutida de novos desafios,

> [...] o desafio é pensar a educação profissional como formação específica para o trabalho que visa superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e atender as exigências de inserção de todas as pessoas no trabalho socialmente produtivo próprio de seu tempo histórico. Trata-se de preparar para um trabalho cada vez mais complexo, sem ignorar as inovações tecnológicas, mas fazendo sua crítica (e superação) desde o princípio de que as tecnologias que nos interessam são as que efetivamente se constituem como forças produtivas e não destrutivas da vida (CALDART, 2010, p.238).

Ressaltamos, portanto, que ao debater a formação profissional, o MST está discutindo a apropriação e a construção pelos trabalhadores de conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho de funções que o integrem em processos produtivos próprios. Necessariamente essa formação deve estar circunscrita na materialidade do trabalho no campo, na compreensão do como e do porquê e quais as consequências para a sociedade. Está baseada numa educação que possibilite a leitura da realidade, mas que a faça sob a óptica da classe trabalhadora. Dessa forma, a formação profissional que o Movimento assume como parte de sua luta por educação nos espaços da reforma agrária se relaciona à produção e reprodução do próprio Movimento, como processo de resistência, por isso, ela é necessariamente contrária à formação profissional tradicional que visa a integração no mercado de trabalho.

Guhur (2010) destaca algumas características e concepções pedagógicas que a Educação Profissional do Campo assume, dentre elas a do MST, sendo: a) a coletividade como principal foco de intencionalidade; b) a GD, que envolve a participação de educandos e educadores, de forma organizada, em todo o processo pedagógico; c) a concepção de formação humana, que não se restringe ao processo de ensino, mas integra o trabalho produtivo e o Movimento Social como elementos também formadores.

É importante ressaltar que o projeto de educação profissional que o MST começa a articular a partir do debate da Educação do Campo em meados dos anos de 1997 e 1998, denominado **Por uma Educação do Campo** está circunscrito na luta por afirmação do campo enquanto espaço de vida e na compreensão e negação do modelo educacional hegemônico, mas principalmente está vinculado a um Projeto Popular de Desenvol-

vimento do Campo, que pretende ser uma contribuição à construção de um Projeto Popular para o Brasil (GUHUR, 2010, p.124).

Segundo Caldart (2008, p.71), a Educação do Campo nasce precisando tomar posição no confronto de projetos para o campo e/ou do campo, se constituindo como contraponto de práticas, construindo/buscando alternativas que envolvam quilombolas, indígenas, faxinalenses, etc. Netto conclui,

> [...] não basta que haja expressões da *questão social* para que haja política social; é preciso que aqueles afetados pelas suas expressões sejam capazes de mobilização e organização para demandar a resposta que o Estado oferece através da política social (NETTO (2003, p.15-16) apud Lima, 2011, p.69, grifo da autora).

Nesse sentido, Molina (2008, p.27) afirma,

> Se quisermos disputar frações do Estado, ainda que no regime capitalista, a serviço da classe trabalhadora, é preciso avançar na compreensão do papel que a luta por políticas públicas específicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito à educação.

E continua

> Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado.

Desse movimento denominado **Por uma Educação do Campo** nasce, em 1998, conforme mencionado anteriormente, o PRONERA, em parceria com universidades públicas e os movimentos camponeses. O MST,

> compreende que a criação do PRONERA insere-se no contexto do Massacre dos sujeitos Sem Terra de Corumbiara, em 1995 em Rondônia, e do Massacre em Eldorados dos Carajás, em 1996, da realização da Marcha Nacional pela Reforma Agrária, em 1997, e do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária em 1997 (MST, 2009). O PRONERA nasceu dos trabalhos de educação desenvolvidos pelos Movimentos Sociais Populares do Campo junto às universidades. O marco oficial da sua criação é a Portaria 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, datada de 16 abril de 1998 (ANDRADE apud LIMA, 2011, p.74).

Fernandes (2008, p.39) afirma que o PRONERA se torna "um espaço de excelência para a reflexão teórica e da prática da Educação do Campo".

Dessa forma, a Educação do Campo vem juntando esforços na busca pela concretização de políticas públicas, que compreenda a base sócio-histórica dos sujeitos do campo, assim como, a matriz cultural que se inserem. Entendemos que o PRONERA atua numa perspectiva de política afirmativa, pois o atual padrão de políticas públicas constituído com a característica central de tratamento generalizado é insuficiente para enfrentar a gravidade do panorama educacional no campo, sabemos que somente um Programa Nacional como este, não dará conta dos milhares de anos em que os trabalhadores do campo foram expropriados de todos os seus direitos, dentre eles o da educação, que apesar da política afirmativa ser necessária para minimizar esse imenso desajuste social, não é suficiente

no sentido de solucionar as contradições instauradas nesta sociedade, por isso, a luta por educação, bem como, a luta por profissionalização enquanto afirmação e resistência dos MS e principalmente do MST, são necessárias, pois atuam disputando espaços anteriormente negados a classe trabalhadora do campo.

A agroecologia no contexto da Educação Profissional do MST

Nesta seção abordamos a origem e discussões em torno da agroecologia no seio do MST, bem como, sua entrada na agenda política do Movimento, e ainda, a construção dos centros/escolas de agroecologia do MST no Paraná como marco de um redimensionamento político-econômico na estratégia de luta e dos objetivos desse movimento.

Depreendemos das leituras (GUHUR, 2010; LIMA, 2011; LIMA *et al.*, 2012; GUHUR; TONÁ, 2012) que a partir dos anos 2000 o MST e a Via Campesina ampliaram a compreensão acerca da agroecologia, como parte de sua estratégia política e do modo de organização da produção da vida no campo.

A agroecologia entra formalmente na agenda do MST desde o ano 2000 em função de inúmeras lutas contra o uso de agrotóxicos, contra o plantio de transgênicos e por meio da realização de pesquisas científicas por grandes corporações, danosas ao ser humano e ao meio ambiente. Em contraposição a este paradigma técnico-científico e a esta forma de produção baseada no agronegócio, o MST passa a incentivar a transição para a produção de alimentos saudáveis.

Desde o ano de 2000, o MST tem desencadeado ações para consolidar práticas educativas em agroecologia visando à formação política e técnica dos sujeitos Sem Terra. Essa proposta levou ao surgimento de mais ou menos 26 escolas de agroecologia do Movimento em todo o Brasil, com a intenção de formar técnicos voltados para a criação das condições gerais de produção e reprodução da agroecologia.

Verificamos que a agroecologia tem sido entendida pelo Movimento como um campo de conhecimento de caráter multidisciplinar, que subsidia trabalhadores organizados no campo com princípios e conceitos ecológicos para o manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis. Sobre isso, Caporal e Costabeber (2002) observam que nenhum produto será verdadeiramente ecológico se a sua produção estiver sendo realizada à custa da exploração da mão de obra. Ou, ainda, quando o não uso de certos insumos - para atender convenções de mercado – estiver sendo compensado por novas formas de esgotamento do solo ou de degradação dos recursos naturais. Nesta concepção, Guhur e Toná (2012, p.66) afirmam

> a agroecologia inclui: o cuidado e defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional (Via Campesina e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2009). Compreende-se que ela seja inseparável da luta pela soberania alimentar e energética, pela defesa e recuperação de territórios, pelas reformas agrária e urbana, e pela cooperação e aliança entre os povos do campo e da cidade.

E continuam:

> A agroecologia se insere, dessa maneira, na busca por construir uma sociedade de produtores livremente associados para a sustentação de toda a vida (Via Campesina e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2006), sociedade na qual o objetivo final deixa de ser o lucro, passando a ser a emancipação humana (GUHUR; TONÁ, 2012, p.67).

Destas ações foram criados cinco centros/escolas de formação do MST no Paraná que se apresentam na dianteira do debate da agroecologia, sendo eles : Escola Iraci Salete Strozak (em Cantagalo), Escola Ireno Alves dos Santos (em Rio Bonito do Iguaçu) – ambas interligadas ao Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO) – Escola José Gomes da Silva (em São Miguel do Iguaçu), Escola Milton Santos (em Maringá) - conforme veremos mais a frente - e Escola Latino Americana de Agroecologia (no município da Lapa, ao lado de Curitiba).

Nesses espaços, os cursos técnicos em agroecologia são oferecidos nas modalidades: Técnico em Agroecologia ensino médio integrado, Técnico em Agroecologia/Educação de jovens e adultos, Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, Tecnólogo em Agroecologia, Técnico em Agroecologia com ênfase em Sistemas Agroflorestais e Técnico em Agroecologia com Habilitação para a produção de leite. Os cursos são realizados em parceria com instituições públicas de ensino, com recursos do PRONERA, certificados pelo Instituto Federal do Paraná e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária[8].

Lima (2011) ao analisar os documentos do MST- PR apresenta os principais objetivos dos centros/escolas de formação do MST neste Estado:

---

[8] Essas informações se referem a coleta de dados realizada no período do levantamento de dados da pesquisa (2014 -2015), portanto podem sofrer alterações.

-Ser um espaço de formação para as organizações da classe trabalhadora;

-Ser um espaço para os encontros do Movimento Sem Terra e outras organizações, que buscam os mesmos objetivos de transformação social;

-Ser uma referência no desenvolvimento de experiências na área de produção agroecológica, apresentando resultados concretos para os agricultores/as;

-Ser um espaço de desenvolvimento de valores humanistas socialistas, desenvolvidos através da vida coletiva;

-Aperfeiçoar o método de formação técnica e política e escolarização desde o ensino fundamental, como também no ensino médio e superior;

-Ser espaços de desenvolvimento de experiências científicas e tecnológicas, voltados à realidade camponesa;

-Ser um espaço de incentivo e vivência da cultura popular, resgatando especialmente cultura camponesa.

-Ser um espaço onde as pessoas possam conviver, educando-se, trabalhando, divertindo-se e construindo perspectivas de futuro (MST/PR apud LIMA, 2011, p.87).

Assim, Lima *et al* (2012) atestam que os fundamentos teóricos e metodológicos dos centros/escolas de formação do MST/PR estão vinculados aos princípios filosóficos e pedagógicos da Educação e da Pedagogia do Movimento Sem Terra[9], cuja sistematização é fruto da reflexão sobre a sua práxis política educativa, a partir de três fontes fundamentais: a Pedagogia Socialista, a Educação Popular e o

[9] Sobre os princípios filosóficos e pedagógicos da Educação no MST, consultar MST (1996). Sobre a Pedagogia do Movimento Sem Terra, ver Caldart (2012).

Materialismo histórico dialético. Lima *et al*. (2012) nos apresenta também a Proposta Pedagógica dos centros/escolas de formação do MST/PR, dentre eles a Escola Milton Santos/ PR e pontua que esta proposta

> [..] é alicerçada no acúmulo do trabalho e da experiência na formação de militantes e quadros no MST, que toma por base elementos do Projeto Político Pedagógico da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e as experiências educativas realizadas no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC)[10].Para a formação do Militante-Técnico-Educador em agroecologia é preciso a apropriação das linhas políticas e princípios organizativos do MST em articulação com conhecimentos técnico-científicos, políticos e organizativos. A opção pelo regime de alternância, que combina dois momentos – que são, ao mesmo tempo, distintos e articulados entre si – denominados de Tempo Escola (TE) e de Tempo Comunidade (TC), se funda na concepção de que as práticas educativas em agroecologia na formação profissional devem priorizar a construção do vínculo com as comunidades de origem dos educandos e educandas com os processos produtivos e formativos ali desenvolvidos (LIMA *et al*., 2012, p.4).

Observamos também, que para a Pedagogia do MST, a educação tem compromisso político com a transformação social, em consonância com a organização e o fazer educativo. Sendo assim, a formação dos Sem Terra e as práticas educativas em agroecologia não se resumem às atividades desenvolvidas na escola, mas está forjada, também, nas matrizes da formação humana, conforme identificamos na Pedagogia do Movimento: "[...] o princípio educativo do trabalho, a práxis social e a história" (CALDART, 2012, p.42).

[10] A ENFF localizada em Guararema, São Paulo, organiza a formação no MST em nível nacional.

Um dos coordenadores da EMS, afirma que a educação profissional do MST tem como objetivo a emancipação humana e conceitua

> [...]nós entendemos a emancipação humana na educação como a maneira com que a gente se relaciona com a natureza, que a gente se relaciona com o outro e com a gente mesmo...consigo mesmo, então a emancipação humana é neste ponto de vista, de um ser humano que seja capaz de resolver os problemas do seu cotidiano compreendendo estas relações que existem no meio ambiente, entendendo meio ambiente como todas estas relações que eu falei, então este é um dos principais objetivos[11].

Lima (2011, p.76) acrescenta

> As práticas educativas em agroecologia têm como intencionalidade política e pedagógica um projeto educativo emancipatório que, para a realidade do campo, está associado ao direito à educação escolar e técnica. O entendimento é que, nos assentamentos conquistados pelas famílias Sem Terra, podem se construir alternativas coletivas no interior da práxis política organizativa do MST que inibam a reprodução das relações sociais capitalistas.

Nesse sentido, a constituição de centros/escolas de agroecologia tem a ver com a transição que o MST assume, no âmbito da produção para uma produção agroecológica que respeite os seres humanos e o meio ambiente, mas principalmente com a intencionalidade política pedagógica do Movimento, que busca um projeto emancipatório para a classe trabalhadora, sendo assim, a agroecologia é componente crucial para a

[11] Entrevista 1 - coordenador e morador da Escola Milton Santos há 4 anos, em entrevista realizada em 2013.

problematização do MST entorno do que fazer, enquanto um MS circunscrito numa lógica de sociedade, mas que se coloca contrário a ela, a agroecologia apresenta ao próprio MST a discussão da organização da vida, visando a continuidade da vida no campo, pois demonstra a barbárie do capital no campo e incita os sujeitos Sem Terra a se posicionarem, como desafiou Pinassi no VI Congresso do MST - afinal de que lado você está?.

Na fala de uma das educandas da turma IV do técnico em agroecologia da EMS, podemos perceber como a formação em agroecologia contribuiu para a compreensão da vida e da sociedade de forma mais ampla.

> [...]a agroecologia em si não é um conceito definido, são vários conceitos e várias correntes, mas no meu entendimento, a parti do momento que eu estudei que a gente percebeu nas famílias também, que a agroecologia não somos nós técnicos que vamos fazer, nós técnicos eu digo no sentido e ir até a família e dar um receituário. É a família que tem que compreender a agroecologia, pra mim além de ser uma nova forma de organizar a produção é uma nova forma de organizar a vida também, porque a partir daquilo ali não entra só no princípio da produção, mas também da organização geral da vida, de qual que será a qualidade de vida da família, tanto na alimentação...mas não só dela, mas também para onde será destinado aquele produto, pra organização econômica, por que a gente não pode deixar de lado a organização econômica e social das famílias, e essa nova relação também com a natureza, porque a gente sabe do desgaste, de como é que está, por que hoje o modelo que está posto ai não se sustenta, pela destruição do solo, da biodiversidade. Então, resumindo é uma nova forma de organizar a produção e a própria vida, porque você começa a

> ter outro olhar para as coisas porque ela envolve um conjunto de questões.[12]

A coordenadora da EMS[13] afirma que o MST ao discutir a agroecologia na verdade está discutindo um projeto de sociedade e não simplesmente uma matriz tecnológica, por isso, a preocupação com a organização do cotidiano, das atividades e o cuidado com a alimentação são assuntos que estão embutidos nas discussões acerca da agroecologia.

Questionado acerca da modificação das relações sociais na escola a partir da formação em agroecologia, um educador voluntário na EMS pontua

> [...] Na verdade isso ganha sentido com a agroecologia, porque é uma ciência transversal que prima pela construção do conhecimento, troca de saberes, problematização (essa herança freireana e toda essa dialética) isso termina... nesse escopo e a parte importante nesse escopo é a agroecologia, você vê as coisas tudo indissociada, você tem ai a formação técnica com questões sociais, antropológicas, econômica, passando pelo tema da economia mais solidária, segurança alimentar e institucional, sistemas autogestionários, então a agroecologia perpassa e termina no meu entendimento sendo um agente que dá sentido a tudo, acaba sendo o ponto de convergência e um norteador, acaba que as questões não se dão de forma solta, indissociada, então, ela esta presente na discussão, se tem na área do conhecimento algo que pense essa transversalidade é a agroecologia[14].

---

[12] Entrevista 5 - educanda do técnico em agroecologia turma IV na Escola Milton Santos, em entrevista realizada em 2013.

[13] Entrevista 2 - coordenadora e educadora na Escola Milton Santos, reside na escola há 7 anos e está no MST desde 1999, em entrevista realizada em 2013.

[14] Entrevista 9 - Engenheiro agrônomo e professor do departamento de Agronomia da UEM há 30 anos. Atuou como parceiro voluntário na escola Milton Santos, ministrando aulas nas diversas turmas, em entrevista realizada em 2014.

Assim como afirma uma ex-educanda da EMS (2014) "[...] quando você discute o orgânico é uma coisa que é só direcionado a produção, mas a agroecologia não, ela trabalha as três dimensões, ou dá pra se dizer quatro que é a dimensão política, a dimensão econômica, cultural e a própria questão social[15]".

Neste sentido, a agroecologia tem sido entendida no âmbito da formação técnica profissional do MST como uma ciência que modifica as relações sociais, na medida em que convida os sujeitos a pensarem suas práticas em relação ao meio ambiente e toda a sociedade e que apresenta uma alternativa e possibilita um projeto de sociedade que vislumbre relações sociais mais igualitárias e conscientes, dessa forma, pensar a organização das escolas, a GD e a agroecologia é fundamental para compreender como se configura a educação no MST.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a luta pela terra

Neste item buscamos apresentar de forma introdutória como a materialidade da luta pela terra instaura no MST um momento desafiador de articulação da frente de luta com a organização das áreas conquistadas para fins de reforma agrária, desdobrando em uma dinâmica organizacional diferenciada em relação aos demais MS e constituindo o que denominam de organicidade do Movimento. Neste sentido, pretendemos compreender como este MS se organiza nesta luta que está

[15] Entrevista 7 - moradora da escola Milton Santos há 7 anos e ex-educanda do curso técnico em agroecologia, em entrevista realizada em 2014.

em constante movimento e como os sujeitos Sem Terra que os constitui participam e cooperam nesta organização.

A materialidade da luta do MST pela terra faz com que os trabalhadores Sem Terra busquem meios alternativos de sobrevivência, se deparando com uma coletividade que necessariamente precisa ser organizada para solução dos problemas elementares da sua sobrevivência nas áreas dos acampamentos e assentamentos. Caldart (2012, p.347) indica que "[...] ali estão os embriões da constituição das instâncias coletivas, dos Setores do Movimento, da cooperação no trabalho e principalmente, dos valores que sustentam uma proposta de vida centrada no coletivo e não no indivíduo". Nesse sentido, é da ocupação e dos acampamentos que nascem os primeiros germes de uma matriz organizativa do Movimento, pois nestes espaços essa matriz se configura de forma mais explícita, conforme apontam Dal Ri e Vieitez (2008, p.188)

> [...] o acampamento é a forma primária de organização e luta do MST, pois ele ou prepara a ocupação de terra ou é organizado imediatamente após a mesma. O acampamento organiza as famílias, tendo em vista a realização de atos em especial a ocupação, que conduzam à conquista da terra, dessa forma o acampamento é uma instância de luta.

Nesta instância de luta, movidos por condições objetivas os Sem Terra se debruçam em descobrir novas formas de ser e viver, o que instaura nesses espaços uma nova sociabilidade, antagônica a sociabilidade vivenciada na sociedade capitalista em geral. Esse processo de construção e reconstrução das relações sociais apresenta novos desafios a esses sujeitos, agora constituídos enquanto coletividade.

Segundo Dal Ri e Vieitez (2008) em meados dos anos de 1990 o MST assume o desafio de enfrentar o tema da produção, diante da conquista das áreas de reforma agrária, o Movimento busca reiterar sua unidade assumindo a organização dos assentamentos como parte do processo de luta por uma RA ampla e popular e não somente pela conquista da terra, através da consigna **ocupar, resistir e produzir,** entendemos que nesse momento, tem início uma fase em que o MST decide dar continuidade a sua luta política através da organização da produção. Lima (2011, p.81) também afirma que

> [...] um dos motivos principais que levou o MST à construção do processo de sua organicidade deve-se ao desafio em organizar o processo produtivo e as relações sociais no interior dos espaços da Reforma Agrária, articulados com a luta pela democratização da terra e a função social da terra para as famílias Sem Terra e para a sociedade. Os assentamentos de Reforma Agrária são espaços disputados pelo projeto do capital para a agricultura convencional e para a agricultura camponesa. Considera-se que uma das funções atribuídas pelo MST-PR na criação dos processos formativos e das práticas educativas em agroecologia objetiva uma significativa contribuição na organização e produção dos territórios da Reforma Agrária orientadas por princípios agroecológicos.

Conforme alguns autores apontam (DAL RI; VIEITEZ, 2008; LIMA *et al.*, 2012) a organização da produção apresenta ao MST uma nova demanda, que requer uma nova configuração orgânica, primeiramente, porque as **portas de entrada** na luta também foram se modificando ao longo dos anos e, em segundo lugar, porque o Movimento se depara nos anos 2000 com um crescimento geográfico significativo, o que aponta para a problemática da reconstrução de sua organicidade.

Depreendemos das leituras de Chirstoffoli (2009) e de entrevistas com as coordenadoras pedagógicas da Escola Milton Santos/PR em 2012, que o MST tem uma razoável variedade de formas de organização da produção e das decisões, mas podemos identificar ao menos três tendências: a) a propriedade dividida em unidades individuais/familiares; com momentos de decisão coletiva; b) a formação mista, que combina propriedade coletiva e propriedade individual, mas com alguns momentos de decisão coletiva/cooperação/troca de serviços, etc; c) a formação de cooperativas onde a propriedade, o trabalho e as decisões são totalmente coletivas.

Gostaríamos de sublinhar que o MST tem encontrado dificuldade em induzir o surgimento de cooperativas totalmente coletivizadas e também destacar que apesar da agroecologia entrar na agenda formal do MST em meados de 2000, boa parte de seus assentamentos ainda utiliza as técnicas oriundas da Revolução Verde, outros estão em fase de transição para a produção agroecológica e estão sobrevivendo às duras penas, na luta diária contra o uso de agrotóxicos e no convencimento das famílias assentadas para conscientização dos males desse modelo de produção agrícola vigente.

Assim, ao observar o MST compreendemos que sua dinâmica organizativa, não nasce em reuniões ou em deliberações da Direção Nacional ou dos Setores, o dia a dia e a busca constante por seus objetivos, impuseram aos Sem Terra do MST uma forma diferenciada de vida, nos primeiros espaços do Movimento, o que era antes individual é rapidamente transformado em coletivo, nesse sentido, a luta pela terra desencadeia no Movimento, demandas diferenciadas que necessitam uma forma de organização diferenciada. Como observamos na trajetória histórica do

MST, alguns momentos foram cruciais para uma articulação do Movimento entorno de sua gestão, apontamos que o momento em que o MST se coloca na organização dos espaços produtivos dos assentamentos e assume também a organização dos espaços educativos, ele traça dentro do próprio movimento um processo de reconstrução organizativa, que se desdobra na organização de suas escolas.

A participação dos sujeitos Sem Terra

Fernandes afirma que uma das dificuldades que o Movimento enfrenta no início do século está relacionada à participação dos sujeitos Sem Terra nas escolas, nos assentamentos e na sociedade em geral, devido ao crescimento das famílias e abrangência geográfica do Movimento, sua antiga organicidade encontra dificuldades para implementar o princípio da direção coletiva, que é um dos princípios norteadores do Movimento (FERNANDES apud GUHUR, 2010, p.77). Tendo em vista este princípio o MST reformula sua estrutura orgânica de composição das instâncias e coletivos, passando a articular uma Direção Nacional composta por uma coletividade representada pelos diversos coletivos estaduais e regionais, buscando uma maior abrangência e participação articulada com a sua base social. Em relação a essa organicidade, observamos na formulação do ITERRA que,

Organicidade quer dizer coletividade em movimento, relação entre as diversas partes do todo, entre as tarefas e seus objetivos, entre as pessoas que participam do processo de construção da coletividade. Implica fluxo permanente de informações e ações. É a dinâmica cotidiana que garante a continuidade de uma organização coletiva (ITERRA apud GUHUR, 2010, p.77).

Segundo Guhur (2010) é a partir dos anos 2000, num período que antecedeu as discussões para o IV Congresso Nacional do MST, na cartilha de pré-preparação para o Congresso, que a organicidade passa a ser um tema encarado como **Desafio Permanente do MST.** Desta constatação começa a ser discutida uma nova organicidade para o Movimento, visto que a atual passa a ser considerada como vertical, então, propõem-se uma estrutura horizontal que possibilite ao maior número de pessoas/famílias o envolvimento nos processos de decisão e que essas pessoas estejam em frequente mudança dentro das instâncias que compõem a estrutura organizativa, buscando garantir maior participação dos sujeitos nas brigadas, núcleos de base e coordenações, garantindo assim um processo importante de Gestão Democrática nas escolas e nos assentamentos do MST.

CAPÍTULO II

A ORGANICIDADE DO MST NO ESTADO DO PARANÁ E O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

A terra mãe não admite cercas; seus filhos verdadeiros têm a tarefa de derrubar cada uma delas, seja qual for o tipo de arame em que se apresentem.

(CALDART, 2012, p.407)

Nesse capítulo compreendemos o conceito de organicidade instituído no MST e analisamos como se configura esta organicidade no estado do Paraná.

Buscamos também, compreender o princípio da Gestão Democrática do ensino na forma da lei, discutir os mecanismos de participação presentes em nossa sociedade, principalmente no que se refere à gestão dos sistemas e unidades de ensino.

Posteriormente analisamos o conceito de GD que se constrói no MST, buscando compreender como este MS na busca por alternativas contra-hegemônicas instaura e vivencia outra relação de democratização do ensino em suas escolas. Dessa forma, analisamos as diversas dimensões que a GD atinge no interior do MST.

A organicidade do Movimento

Neste item identificamos como se configura a organicidade que permite ao MST, especialmente, em suas escolas instaurar um processo de GD e vislumbrar uma prática pedagógica com uma intencionalidade emancipatória.

Compreendemos segundo o caderno do ITERRA (2004, p.40) que "[...] olhar para a organicidade é pensar nas relações entre espaços/instâncias, em vista do bom funcionamento do conjunto". Ao falar em organicidade o MST está se referindo ao processo que permite a relação de cada parte com o todo. O MST é um MS que está organizado em 24 estados das 5 regiões do país e tem aproximadamente 350 mil famílias que conquistaram a terra e encontram-se assentadas, estima-se que os Sem Terra do MST chegam a mais ou menos um milhão de pessoas (sem autor: Nossa história. MST, 2012).

O MST possui uma estrutura política que está organizada em quatro posições, sendo elas: direção, militância, base e massa. O MST também possui uma coordenação nacional e diversas coordenações estaduais.

O Congresso Nacional (CN) é a principal estrutura de poder e de decisão do Movimento (DAL RI, 2004) e segundo documento do MST, citado por Lima (2011), os congressos do MST são marcos constituintes por três motivos:

a) de ser um momento de estudo e de formação política, abordando temas relacionados com a luta pela reforma agrária, contra a política imperialista dos países ricos e pela construção de um projeto popular para o Brasil; b) é também um instrumento político para pressionar o governo para avançar na política de reforma agrária, denunciar as ações do latifúndio e do agronegócio e protestar contra o imperialismo; c) por ser um momento de

festa, de confraternização, comemoração das conquistas do Movimento e de intercâmbio cultural entre a militância e a sociedade em geral (MST apud LIMA, 2011, p.48).

Relembramos que o MST conta com nove setores, sendo eles: Formação, Comunicação, Finanças, Educação, Frente de Massas, Direitos Humanos, Gênero, Saúde e o último, Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente (SPCMA). E quatro coletivos: Cultura, Juventude, Relações Internacionais e Projetos (MST apud GUHUR, 2010, p.34-35).

Sendo assim, compreender a forma organizacional que o MST assume como parte de um processo que visa instaurar práticas democráticas no interior de suas instâncias, é necessário e emergencial no que tange à compreensão do nosso objeto de estudo.

Caldart (2012, p. 256-257, grifo da autora) aponta que

> [...] a expressão *organicidade* indica no Movimento o processo através do qual uma determinada ideia ou tomada de decisão consegue percorrer, de forma ágil e sincronizada, o conjunto das instâncias que constituem a organização, desde o núcleo de base de cada acampamento e assentamento até a *direção nacional do MST*, em uma combinação permanente de *movimentos ascendentes e descendentes* capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões.

A autora ainda ressalta que essa é, aliás, "[...] a própria noção de democracia do MST" (CALDART, 2012, p.257). Dessa forma, as diversas demandas das famílias Sem Terra podem percorrer o caminho até as instâncias nacionais, estaduais e o inverso também pode acontecer, garantindo uma articulação dos projetos, definições e objetivos do Movimento com toda a base.

O processo denominado organicidade, não se resume às áreas e instâncias do Movimento circunscritas nas escolas, mas a todo o conjunto que compõem o MST. No entanto, em suas escolas, o MST instaura um processo de GD que permite o cuidado com esta organicidade e visa manter sua estrutura em movimento.

Tendo em vista uma maior participação e vinculação com as massas, que é, aliás, um dos princípios do MST, este se reorganiza no que tange a composição de suas instâncias de decisões, como apresentamos anteriormente, desencadeando um processo de construção de uma nova organicidade a partir dos anos 2000[16].

Nesta nova organização os núcleos de base (ou de família) passam a configurar um papel fundamental, de representação e participação efetiva, pois a partir desta configuração cada família passa a representar um núcleo. A estrutura que se instaura a partir de então, é formada principalmente por núcleos de base e/ou familiares.

Os núcleos familiares são agrupados primeiramente em cinco, formando as brigadas de 50 famílias; em seguida a cada 10 brigadas de 50 famílias, constituem-se as grandes brigadas de 500 famílias, que substituem a antiga organização por regionais (GUHUR, 2010). Podemos observar melhor esta configuração a partir do fluxograma abaixo:

[16] O processo de organicidade descrito neste item refere-se, principalmente, como apresentado no título deste capítulo, ao estado do Paraná.

debate, permite a participação, mas tem as diferenças de local para local, a estrutura básica é esta".[17]

Compreendemos que o MST ao reestruturar-se teve em vista um maior relacionamento da base com os militantes e as direções, visando à exequibilidade de seus princípios organizativos, considerando cada local, região e realidade de luta sem deixar de lado o princípio do planejamento que garante que a intencionalidade do Movimento se efetive.

Dentro desta lógica, as escolas e/ou centros de educação do MST organizam seu funcionamento tendo por base a estrutura orgânica do MST.

Ao analisarmos a GD nas escolas do MST, principalmente as escolas de educação profissional do MST – Paraná depreendemos que a organicidade e a gestão de suas escolas têm certa homogeneidade, respeitando obviamente a autonomia de cada escola e as diferenças regionais e locais. Esta homogeneidade está centrada nas determinações gerais para o funcionamento das escolas, que buscam seguir as orientações gerais do MST em relação à estrutura e forma organizacional das escolas.

Em relação à Escola Milton Santos, objeto de nossa pesquisa, Guhur (2012) afirma que a escola segue as determinações e instruções gerais do MST, mas principalmente, nasce respaldada pelas experiências acumuladas no MST, no âmbito da educação profissional, principalmente as do IEJC, sistematizadas pelos cadernos do ITERRA (2004).

Na entrevista 7 - uma ex-educanda e coordenadora na EMS, naquele ano, confirma esta informação e acrescenta

[17] Entrevista 6 - morador e coordenador na EMS, em entrevista concedida em novembro de 2013.

> [...] nós enquanto escola nos baseamos nos escritos do começo quando o primeiro grupo veio pra cá pra consolidar um espaço físico, na produção e nos cadernos de construção que tiveram das primeiras experiências do Movimento que é o ITERRA, talvez nessa questão da construção dos núcleos de base, como é composto como se dá a organização do espaço tem muito isso como base, só que ao mesmo tempo cada espaço, cada estrutura tem a sua especificidade.

Além da escola seguir as determinações e orientações gerais do MST para a organicidade e ter no seu início como norte as experiências do ITERRA, ao longo de doze anos, tem aprendido com suas próprias experiências e buscado a partir de então construir suas bases, consolidadas também em suas vivências enquanto escola e Movimento.

A educação profissional agroecológica no MST

Temos que a educação profissional do MST, assim como, os demais cursos formais promovidos pelo Movimento, assumem certa uniformidade de organização e funcionamento, ainda que com uma relativa autonomia pedagógica, respaldada pela LDB. Guhur ao analisar a educação profissional agroecológica do MST no estado do Paraná, aponta que o objetivo é construir a escola diferente, tendo como referência as práticas educativas construídas pelo Movimento e destaca:

> [...] a experiência de referência é sem dúvida aquela acumulada pela Escola Josué de Castro, do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária- ITERRA, em Veranópolis-RS, primeira escola formal do MST. Assim, a elaboração de qualquer Projeto Político e Pedagógico das escolas do MST se baseia nos documentos do ITERRA, em especial o caderno n. 2, intitulado 'Projeto Pedagógico', e o caderno n. 6, intitulado 'Método Pedagógico' (ITERRA, 2001,

> 2004), que procuram traduzir os princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST (GUHUR, 2010, p.154).

Entendemos que certa uniformidade apresentada nos cursos se baseia no princípio da intencionalidade pedagógica apontado como um dos objetivos da educação do MST. Alguns elementos básicos formadores do Método Pedagógico, apresentado nos cadernos do ITERRA (2004), podem ser destacados, pois também orientam as práticas pedagógicas na educação profissional em agroecologia e são eles: a alternância; os tempos educativos; o trabalho; a gestão democrática e a pesquisa.

No caderno do ITERRA (2004) intitulado **Método Pedagógico** temos a definição desses elementos que constituem, formam e determinam as práticas educativas na educação profissional agroecológica.

A **Alternância** é o nome dado à forma como o processo educativo acontece nessas escolas. Sendo que este processo educativo é constituído por dois momentos/períodos que influenciam mais no desenvolvimento dos educandos e educandas. A alternância é organizada pela divisão em dois tempos: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) sendo o TE desenvolvido no interior da escola, com as diversas atividades que compõem o currículo dos cursos e o TC, considerado como continuidade do processo de formação, no qual, a maior influência será da participação e enraizamento do educando e educanda na coletividade do Movimento, desenvolvendo atividades de experimentação, socialização e pesquisa.

Lima *et al.* (2012, p.6) infere que este regime de alternância adotado pela escola em período integral, durante o tempo/espaço/escola está orientado a partir dos princípios políticos e da estrutura orgânica do

MST, tendo como objetivo organizar as pessoas que participam de seu projeto educativo em coletivos. Os autores ainda afirmam

> Trata-se de um processo articulado com a gestão/auto-organização, em que a organicidade interna dos cursos – núcleos de base, equipes, coordenação da turma, coordenação do dia etc. – compreende simultaneamente a auto-organização dos educandos e educandas e a organicidade do MST (LIMA *et al.*, 2012, p.6).

Dessa forma os elementos que constituem a estrutura organizativa da escola fazem parte do processo de gestão, sendo que, o TE é um dos tempos e espaços em que acontecem as relações sociais dos sujeitos de acordo com funções e responsabilidades assumidas por eles. Nesse tempo/espaço se desenvolvem atividades que visam garantir o funcionamento da escola e a realização de trabalhos e atividades de sobrevivência. Para que estas atividades aconteçam são estabelecidas Equipes de Trabalho que compõem os Setores de Trabalho, que são parte integrante da totalidade do ambiente educativo e da intencionalidade pedagógica da escola.

Lima *et al.* (2012, p.6) destaca que no

> [...]Tempo Comunidade, o processo de inserção dos educandos continua em outras estruturas organizativas do MST – Setores, Coordenações, entre outros – e, sobretudo, nos processos produtivos, econômicos, políticos, culturais e educacionais.

Os **Tempos Educativos** nascem com dois objetivos, o primeiro é o de mudar a existência dos educandos, possibilitando o questionamento, a partir da divisão cronológica do tempo, criar um impacto cultural e o exercício da interação social. O segundo, confrontar a ideia de que a escola

é lugar somente de estudar, ampliando esta compreensão para a da formação humana. Os tempos educativos visam ainda contribuir com o processo de organização e auto-organização dos estudantes. Podendo ser diários ou semanais, os principais tempos educativos organizados na educação profissional do MST podem ser sintetizados a partir do quadro abaixo:

Quadro 1 - Tempos educativos mais comuns na Educação Profissional

a) **Tempo Formatura:** tempo diário do conjunto da Escola destinado à motivação das atividades do dia, conferência das presenças por Núcleo de Base, informes gerais, cultivo da mística da coletividade da Turma, da Escola e de toda classe trabalhadora; cultivando a identidade latino-americana e o internacionalismo. b) **Tempo Aula:** tempo diário, sob a orientação de um/a educador/a, destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momento de intervalo. c) **Tempo Trabalho:** espaço de tempo diário para realizar as tarefas necessárias ao bom funcionamento da Escola e garantia de continuidade da existência, visando alcançar as metas estabelecidas e executar o Plano de Atividades da escola. d) **Tempo Oficina:** tem por finalidade o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades (aprender a saber fazer), visando alcançar as metas de aprendizagem previstas, sob orientação de um monitor. e) **Tempo Cultura:** destinado ao cultivo e, a socialização, à reflexão sobre expressões culturais diversas e à complementação da formação política e ideológica do conjunto da coletividade da turma.

f) **Tempo Reflexão Escrita:** tempo pessoal, destinado ao registro das reflexões, em caderno pessoal e específico, das vivências, da percepção dos aprendizados sobre o dia a dia.
g) **Tempo Esporte e Lazer:** tempo destinado a educação corporal através de exercícios físicos diversificados. Sempre que possível, exercícios que visam ação conjunta/coordenada.
h) **Tempo Núcleo de Base:** tempo destinado ao processo organizativo da coletividade, envolvendo tarefas de gestão do curso, mística, estudos, trabalho e outras tarefas delegadas pelo Centro e o Curso.
i) **Tempo Estudo:** tempo destinado a estudos de recuperação, reforço de aprendizado ou leituras indicadas pelos educadores/as.
j) **Tempo Leitura:** tempo destinado à leitura dirigida individual.
k) **Tempo Seminário:** tempo destinado ao aprofundamento de um determinado assunto; análise de conjuntura; momento de socialização e avaliação de experiências.

Fonte: Adaptado de Guhur (2010, p.157-158).

O **trabalho** é considerado um dos elementos básicos da educação profissional no MST, podendo ser destacado pela afirmação: “É o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais” (MST apud LIMA *et al.*, 2012, p.7). O trabalho é a atividade específica do ser humano concreto, orientada para a transformação da natureza. Pelo trabalho produzimo-nos como sujeitos sociais e culturais, as formas como produzimos a vida material nos produzem, o como trabalhamos, nos forma ou deforma (LIMA *et al.*, 2012).

Segundo Netto e Braz (2012, p.46, grifo dos autores), “[...] **o trabalho é, sempre, atividade coletiva”** e “[...] esse caráter coletivo da

atividade do trabalho é, substantivamente, aquilo que se denominará de **social**".

Podemos observar, portanto, que

> O trabalho não transforma apenas a matéria natural, pela ação dos seus sujeitos, numa interação que pode ser caracterizada como *o metabolismo entre sociedade e natureza*. O trabalho implica mais que a relação sociedade/natureza: implica uma *interação no marco da própria sociedade*, afetando os seus sujeitos e a sua organização. O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza (e, na medida em que é uma transformação que se realiza *materialmente*, trata-se de uma transformação **prática**), transforma também o sujeito: foi através do trabalho que, de grupos primatas, surgiram os primeiros grupos humanos – numa espécie de *salto* que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico) : o **ser social** (NETTO; BRAZ, 2012, p.46, grifo do autor).

O trabalho na escola é, portanto, uma ação coletiva, orientado por princípios e inserido numa estrutura organizativa, que combina as pessoas – educandos, educadores, coordenadores, moradores – numa lógica de divisão de tarefas, funções e atividade de trabalho concreto. Que podem ser realizados nos diversos espaços da escola: coletivos, equipes, comissões e núcleos de base, orientado com a finalidade de garantir a realização do trabalho socialmente útil e necessário a produção da existência desta coletividade.

A **pesquisa** como elemento básico da formação profissional, diz respeito, ao processo de reflexão que visa continuamente intervir na realidade, tem a ver com um processo que busca formar nos educandos e educandas uma postura de crítica e autocrítica, de desconstrução de uma postura de autossuficiência e de estranhamento em relação à realidade.

Segundo as descrições do ITERRA (2004, p.32) este elemento se configuraria na prática por meio de "[...] um exercício de pesquisa que seja socialmente útil para o Movimento, através da realização de um trabalho de conclusão de curso".

A **GD** é um dos princípios pedagógicos do MST e se constituí enquanto regra no IEJC, que é o local com a experiência mais desenvolvida em relação a GD[18], tem delineado a forma como os centros/escolas de educação profissional do MST devem orientar suas práticas.

Buscando uma radicalização da gestão por meio da participação efetiva dos educandos (por escolha de representantes e através da autogestão) em todas as fases do processo (da análise, decisão, planejamento, execução, avaliação) e em todas as instâncias de gestão (ITERRA, 2004). A GD se baseia em acordos entre os participantes, configurando normas/ regras coletivas que são seguidas e organizadas por meio dos processos de auto-organização e autogestão.

A partir da realização do Seminário Nacional: Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária, no ano de 2005, o MST passa a contribuir na elaboração e na implementação da Proposta de Educação Básica de Nível Médio e da Educação Profissional no Campo combinada com a Educação Integrada. Segundo Lima (2011) neste Seminário o MST constatou que estava mais envolvido com os Centros de Formação e as turmas/cursos formais do que com as escolas públicas e que faltava ao MST um maior domínio da legislação da educação média e profissional (MST apud LIMA, 2011, p.183)

[18] Sobre isso ver Dal Ri (2004) e Dal Ri e Vieitez (2008).

Outra constatação neste Seminário de acordo com o MST foi que

> [...] do total de duas mil escolas públicas existentes nas áreas de Reforma Agrária, na média, havia apenas 50 escolas que ofertavam a Educação Básica de Nível Médio e mais da metade destas caracterizavam-se como extensão das escolas da cidade, fato que era um problema para a participação da juventude na educação escolar (MST apud Lima, 2011, p.174).

As medidas que foram adotadas, a partir das constatações e das reflexões levantadas no Seminário, reafirmam os pressupostos para uma Proposta Político-Pedagógica para o ensino médio no MST e que podem ser tomados também para a educação profissional agroecológica. Lima sintetiza as definições e orientações comuns afirmando:

> Temos como referência o projeto socialista de sociedade, a educação do campo e a pedagogia do MST. Nossa concepção de educação está ligada a uma concepção de mundo e leva em conta a articulação necessária entre diferentes matrizes da formação humana, especialmente: Luta Trabalho, Ciência e Cultura (MST *apud* LIMA, 2011, p.183).

Quanto à organização do trabalho na escola, Lima indica
Gestão democrática (participação dos educandos), ser organizada de diversas formas; b) As formas organizativas devem expressar os princípios do MST; c) Constituir Coletivos Pedagógicos entre os Setores do MST; d) Constituir Coletivos das Educadoras e dos Educadores em cada Escola ou entre as Escolas próximas; e) Garantir a organização de diferentes Tempos Educativos (a escola não deve ficar restrita ao tempo aula); f) Participação de todos em alguma forma de trabalho (preferencialmente articulado com a matriz tecnológica); g) Organização curricular que rompa

com a lógica das disciplinas; h) Ajuste do calendário escolar à realidade do campo; i) Onde possível adotar a chamada Educação Média Integrada (matrícula e currículo integrado de educação média e curso técnico), hoje facultada pela legislação (decreto 5.154/2004); j) nos cursos do MST, reafirmação da organização curricular por etapas com intencionalidade pedagógica para o Tempo/Espaço Escola e para o Tempo/Espaço Comunidade; e l) Organização dos Centros de Formação a partir de um projeto de desenvolvimento do assentamento/da região (MST apud LIMA, 2011, p.183).

O princípio da Gestão Democrática do ensino

Buscamos expor neste item, uma breve análise sobre o princípio da GD na forma da lei, analisando o contexto em que este se forjou e quais as relações que decorrem deste princípio no interior das escolas. Faremos isto de forma abstrata, por meio da discussão das relações de poder na sociedade capitalista.

Diversos autores analisaram o contexto de redemocratização do país, construindo sérias críticas e até mesmo combatendo essa ideia de redemocratização considerada por alguns como uma falácia, pois no Brasil nunca houve um processo de democratização real.

Segundo Minto (2014, p.243)

> Trata-se de um equívoco comum supor que a democracia é composta por um conjunto de valores universais (liberdade, igualdade e participação, por exemplo); e que, desse modo, uma sociedade torna-se democrática à medida que "aceita" esses valores e os põe em prática por meio de certas garantias como o direito ao voto, as chamadas

> liberdades individuais e os direitos sociais e políticos, entre outros. Nesta visão idealizada, os fatores que criam obstáculos para o exercício da democracia são considerados externos, como, por exemplo, a desigualdade social brasileira.

Segundo Behring e Boschetti (2011) os anos 1980 são conhecidos como a década perdida do ponto de vista econômico, no entanto, também lembrado como um período de conquistas democráticas, em função das lutas sociais e da Constituição de 1988. As autoras ainda pontuam que os anos 1980 tiveram como destaque a redefinição das regras do jogo político, no sentido da retomada do Estado democrático de direito. Behring e Boschetti apontam que o movimento dos trabalhadores e os movimentos sociais da época tiveram grande influência nessa configuração política, afirmando:

> [...] esse movimento operário e popular novo era um ingrediente político decisivo da história recente do país, que ultrapassou o controle das elites. Sua presença e sua ação interferiram na agenda política ao longo dos anos 1980 e pautaram alguns eixos na Constituinte, a exemplo de: reafirmação das liberdades democráticas; impugnação da desigualdade descomunal e afirmação dos direitos sociais; reafirmação de uma vontade nacional e da soberania; com rejeição das ingerências do FMI; direitos trabalhistas; e reforma agrária (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.141).

Resumidamente, Behring e Boschetti (2011, p.141) sintetizam que "[...] a Constituinte foi um processo duro de mobilizações e contramobilizações de projetos e interesses específicos, configurando campos definidos de forças".

Minto (2014, p.246) afirma que nesse período dos anos finais da ditatura e da década de 1980, instala-se no país um processo contraditório de mobilizações e disputas de projetos, afirmando que

> [...] de um lado, estavam às forças populares, para as quais democratização implicava conquista de direitos, participação popular nas decisões sobre os rumos da nação, possibilidade de acesso às decisões vitais, às grandes questões nacionais. De outro lado, estavam as forças que desejavam preservar a ordem vigente, ainda que tivessem que aceitar a mudança de sua configuração geral; de uma Ditadura formal e aberta, para um regime "de direito", institucionalizado, mas que não permitisse uma democratização efetiva das decisões sobre os rumos do país.

No campo educacional, há um crescente processo de democratização, no qual as diferentes expressões da classe trabalhadora, sobretudo, professores e os movimentos sociais organizados em defesa da educação se mobilizam na luta por espaços de participação e efetivo controle dos rumos e decisões das políticas educacionais do país, mas também, pelo estabelecimento de instrumentos que garantam o controle do trabalho pedagógico.

Brabo e Dal Ri (2007, p.i) apontam que "[...] a política de gestão democrática do ensino ganhou destaque nas discussões que antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1988". Pois nesse período o país saía de um regime ditatorial e aumentavam-se as expectativas de se viver relações mais democráticas. As autoras indicam que diversos movimentos sociais, configuraram um clima favorável à democratização de várias esferas da sociedade brasileira, destacando "[...] o movimento pelas *Diretas já*, pelo retorno das eleições para governantes, os movimentos grevistas, o

movimento pela democratização interna das organizações, a conquista da liberdade de organização partidária, entre outros. (BRABO e DAL RI, 2007, p.i, grifos das autoras)

Diante desse cenário de redemocratização da sociedade, no qual os movimentos sociais estavam buscando a efetivação da democracia, a gestão democrática do ensino é incorporada no texto constitucional como princípio, pela primeira vez na Constituição de 1988, no seu artigo 206, estabelecendo que a forma da gestão da educação brasileira deve ser a democrática e participativa, como atesta o inciso VI do referido artigo "gestão democrática do ensino público, na forma da lei". No entanto, questões polêmicas e cruciais durante o processo da constituinte, em torno da participação popular nas esferas de decisões do Estado, acabam não sendo priorizadas no texto final (Art. 206) da Constituição, quando restringe o princípio da GD às escolas públicas, excluindo dos setores privados a necessidade de se adequarem ao referido princípio (MINTO, 2014).

Sendo postergada a operacionalização da GD para a legislação complementar, a GD é reafirmada somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 em seu artigo 3º, quando diz que a gestão do ensino público deve ser democrática respeitando a forma da lei e legislação dos sistemas de ensino. O artigo 14 dessa mesma lei ressalta a participação dos segmentos nas deliberações do Conselho de Escola e dá autonomia à prática pedagógica e à participação dos professores na elaboração do projeto político pedagógico, conforme os seguintes princípios:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A GD em termos de lei é um avanço no sentido geral da gestão, mas sua simples presença nos textos da Constituição e da LDBEN não nos dá indícios da forma de sua organização, o que não viabiliza a criação de mecanismos reais de participação da comunidade nas decisões do sistema de ensino, pois aparece apenas como **princípio**, mas não garante a prática da GD no interior das escolas (ADRIÃO; CAMARGO, 2001; BRABO; DAL RI, 2007; MINTO, 2014). De qualquer forma, a partir da CF/88 todas as leis estaduais e municipais tiveram que se submeter a ela, ou seja, incorporar a gestão democrática do ensino público brasileiro.

As orientações que se seguem em relação ao princípio da GD do ensino tendo em vista a democratização da educação, são no sentido da descentralização do poder. Nesse sentido, diversos mecanismos visando à participação na escola, em face de instauração de um projeto político-pedagógico nas instituições de ensino, são disseminados no ambiente escolar, centrados numa lógica de democracia representativa.

Assistimos, no entanto, nos anos de 1990 um arcabouço político-ideológico neoliberal ser disseminado nas configurações da política brasileira, influenciando e condicionando os determinantes da política educacional no país, o que dificultou o desenvolvimento desse projeto

democrático pensado e disputado pelos MS e incorporado no texto Constitucional.

Como aponta Saramago, no Brasil não se discute mais o que é a democracia, se instaura nas pesquisas e nos discursos ideológicos dominantes, um viés tendencioso em relação à democracia, como se tivéssemos alcançado um patamar democrático considerável.

Tudo se discute nesse país, só não se discute a democracia, a democracia está aí como se fosse uma espécie de santa no altar de quem já não se esperam milagres, mas que está aí como uma referência – a democracia; e não se repara que a democracia que vivemos é uma democracia sequestrada, condicionada, amputada porque o poder do cidadão, o poder de cada um de nós limita-se na esfera política, a tirar um governo que não gosta e colocar outro que talvez venha a gostar, e nada mais.

Mas as grandes decisões são tomadas numa outra esfera e todos sabem qual é. As grandes organizações financeiras internacionais, os FMIs, as organizações mundiais do comércio, os bancos mundiais, tudo isso, nenhum desses organismos são democráticos e, portanto como é que podemos continuar a falar de democracia se aqueles que efetivamente governam o mundo não são eleitos diretamente pelo povo, quem é que escolhem os representantes dos países nessas organizações, os partidos dos povos? Não. Portanto onde está a democracia? (SARAMAGO apud SANTOS, 2000)

Observamos conforme indica Saramago que em diversas instâncias este patamar democrático não é uma realidade e no que tange a política, seja econômica, social e até mesmo educacional são os organismos

internacionais e as grandes organizações mundiais que delineiam e ditam as regras do jogo político.

Bruno ao analisar as formas contemporâneas de organização e exercício do poder, no interior das organizações, tendo como referência as teorias administrativas, destaca alguns elementos essenciais para discutir a questão da administração/gestão e participação da sociedade no exercício da administração dos bens públicos. A autora aborda as modificações na economia mundial, buscando demonstrar como "[...] estas transformações na esfera econômica vêm sendo acompanhadas de alterações substantivas nas estruturas de poder" (BRUNO, 1997, p.22)

Nesse sentido, Bruno indica que aos Estados Nacionais, diante desta configuração econômica, de internacionalização do capital, permeadas pelas configurações de **transnacionalização**, só resta disputarem entre si o investimento das empresas, buscando através de uma relação de subordinação angariar o maior número de benefícios possíveis. Pois,

> [...] no âmbito da coordenação política desta economia integrada mundialmente desenvolve-se uma estrutura de poder de abrangência supranacional, embora não juridicamente reconhecida, que se constitui a partir da articulação de vários polos:
> · os centros de decisão dos maiores grupos econômicos;
> · os organismos internacionais, que, embora tenham surgido de iniciativas dos Estados, já não encontram mais correspondência direta nos governos, tendo há muito tempo estabelecido como seus interlocutores as grandes empresas;
> · os organismos políticos e administrativos oriundos da esfera governamental, que, apesar de se apresentarem formalmente como tais, já foram inteiramente cooptados pela esfera de interesses das grandes empresas;

> . as grandes centrais sindicais burocratizadas, que atuam como gestores da compra e venda da força de trabalho e procuram garantir a disciplina dos trabalhadores, integrando suas lutas e reivindicações no quadro estrito da legalidade capitalista, Estas centrais já há muito tempo reduziram suas atividades à participação em órgãos tripartites e às negociações com o patronato (BRUNO, 1997, p. 22-23).

Essa nova estrutura de poder esvazia o Estado Central de seus poderes e atribuições, recolocando suas funções sob a óptica do capital, limitando a capacidade de ação do Estado e provocando sua desagregação, por meio de privatizações e cooptação dos órgãos públicos (BRUNO, 1997).

Diante desta problemática, compreendemos que o período da redemocratização reabriu, de maneira restrita, os espaços para uma democracia substantiva, que permitisse a organização de projetos distintos de classe, mas logo, estes espaços se fecharam no contexto da reversão neoliberal (MINTO, 2014).

Conforme Martins (2003, p.224) concluímos que

> [...] ao longo do século XX, no campo da teoria política, a discussão sobre as transformações inevitáveis e inerentes às sociedades democráticas e aos seus mecanismos de funcionamento oscila entre a defesa dos procedimentos formais de participação social e política de indivíduos e a constatação da complexidade de que se reveste a questão da distribuição do poder nessas sociedades, isto é, a necessidade de ampliação dos canais de representação. Nas últimas décadas, a preocupação central se acha dividida entre a ideia de manter a democracia nos moldes liberais, com base, sobretudo na representação via eleições, e a de ampliar seu próprio conceito, buscando nas ideias socialistas inspiração para a defesa de ampliação da participação e da representação daqueles segmentos que se acham sub-representados.

Nessa conjuntura de aparente falta de alternativas, tangenciamos nosso olhar, para posições antagônicas como a do MST, no que se refere à gestão educacional e organização do trabalho pedagógico e espaços educativos. Pois, como, afirmou Minto (2014, p.243) "[...] as condições objetivas da sociedade capitalista contemporânea, aquela em que vivemos, é que delimitam, portanto, as reais possibilidades democráticas nos dias atuais".

Gestão Democrática nas escolas do MST

Abordamos neste item alguns conceitos apresentados ao longo da pesquisa e que são tomados pelo MST constituindo a estratégia de inserção, de organização e funcionamento do Movimento. E, portanto, imprescindíveis para compreensão do conceito de GD no Movimento.

Vimos na seção anterior que a **organicidade** compreende a relação das diversas partes com o todo, tendo em vista suas tarefas e objetivos. No entanto, Lima *et al.* (2012, p.5) ao analisarem as dimensões educativas que estão presentes na educação profissional do MST/PR definem

A dimensão organicidade é entendida como o processo de gestão democrática da vida escolar, que busca inserir as pessoas de modo organizado na participação e na construção da coletividade, por ser um dos meios para alterar as relações no meio social e para garantir a sobrevivência. A dimensão organicidade/gestão se refere à forma "[...] como a escola organiza a participação das pessoas e dos sujeitos coletivos na condução do processo pedagógico; [...] e como os processos de gestão participam da formação humana e se articulam à educação escolar" (ITERRA apud LIMA *et al.*, 2012, p.5).

A **estrutura orgânica**, por sua vez, corresponde à forma organizativa do Movimento e de seus espaços, no caso da escola, diz respeito à forma de organizar os educandos e educadores, garantindo o funcionamento da escola, podemos dizer que é o que traz luz à organicidade da escola.

E a GD é um dos princípios pedagógicos do MST e se insere na regra "[...] todos gerindo, no comando do processo (ITERRA, 2004, p.30)". Tem a ver com o processo pelo qual os sujeitos constituem a coletividade e atuam sob uma intencionalidade pedagógica que tem por objetivo descaracterizar práticas hierárquicas e autoritárias, constituindo uma nova sociabilidade que se quer democrática.

A GD demanda uma estrutura organizativa nas escolas que combine educadores e educandos na participação da gestão de todo o processo educativo. Segundo o caderno do ITERRA (2004, p.30) "[...] não basta refletir e debater sobre a gestão: é necessário vivenciar espaços de participação democrática, educando-se para a democracia social".

Observamos a partir da experiência da Escola Milton Santos a importância do processo de GD para a participação efetiva de todos os sujeitos na construção e desenvolvimento da escola,

> [...] aqui os processos quaisquer que sejam eles no Movimento, eles vão sendo construídos pelos sujeitos que fazem parte destes processos, que conduzem que vivenciam os processos, então, dentro da escola da mesma maneira, tanto a estrutura física da escola o que existe nela hoje em termos físicos, tanto o jeito como a escola está hoje organizada, o próprio curso de agroecologia que já vai iniciar a 5ª turma, a forma como se organiza o projeto político pedagógico do curso hoje, tudo isso é fruto de um trabalho coletivo de todas as pessoas que foram passando pela escola, sejam os trabalhadores permanentes, os

> educadores, os educandos, os parceiros que também tiveram a sua contribuição. E pra isso tem uma organicidade, ou seja, tem estruturas de base, tem instâncias, tem equipes, coletivos, com funções responsáveis e é esta organicidade que vai tornar possível à gestão democrática[19].

E ainda, em relação aos objetivos gerais do MST, ela ressalta,

> [...] que os objetivos não seriam atingidos sem a GD, o que o Movimento é hoje, foi sendo construído dessa maneira, com esta participação das organizações de base, os próprios princípios da educação do Movimento, como se organiza a educação, como se organização a afirmação...então isso foi sendo construído pelos sujeitos, claro que não é uma organização perfeita, um sistema perfeito que em algum momento não existam falhas, mas existe uma Gestão Democrática com participação em diversos níveis muito interessante e importante[20].

Assim, organicidade e Gestão Democrática assumem uma linha muito tênue no Movimento, podendo ser confundidas e até tomadas como sinônimos, no entanto, apesar de se constituírem por meio do mesmo princípio, se configuram na prática de forma diferenciada. Compreendemos que os dois conceitos se complementam, tanto em relação a sua conceituação como configuração prática. Para um efetivo processo de GD, entendemos que é necessária uma organicidade, uma vez que esta possibilita a interação de todos os integrantes do MST em sua dinâmica e no âmbito da escola possibilita o movimento necessário ao

---

[19] Entrevista 2 - coordenadora e educadora na Escola Milton Santos, reside na escola há 7 anos e está no MST desde 1999, em entrevista realizada em 2013.
[20] IDEM.

cotidiano escolar, numa perspectiva de participação efetiva de seus membros, o que, ao nosso ver, tem por princípio alterar as relações sociais na escola.

Com isso o MST pretende em suas escolas, por meio da GD, superar práticas de **caciquismo, presidencialismo** e **mandonismo**, tão instauradas e arraigadas na sociedade capitalista e, por outro lado, também, superar a ideia do **assembleísmo** como única alternativa de participação.

O desafio é garantir a 'radicalização da gestão' através da participação real dos educandos (por escolha de representantes e através da autogestão) em todas as fases do processo (da análise, decisão, planejamento, execução, avaliação) e em todas as instâncias de gestão (ITERRA, 2004, p.31).

Duas dimensões são consideradas fundamentais no processo de GD na educação, sendo elas: a) direção coletiva, que compreende a participação efetiva da comunidade na gestão da escola e de seus participantes diretos; b) participação de todos envolvidos no processo de gestão, na tomada de decisões, no planejamento e avaliação dos resultados. Por meio da organização em instâncias de participação.

O MST ao formular o princípio da GD, apresenta no **Caderno de Educação do MST** (1996) o princípio da auto-organização dos estudantes separadamente do de Gestão Democrática, no entanto, ressalta que compreende este princípio como uma das dimensões da GD e entende o princípio da autogestão pedagógica, como forma de acelerar o desenvolvimento da consciência organizativa dos estudantes.

Compreendemos que a GD no MST, não está especialmente relacionada à gestão da escola, mas diz respeito a um processo mais amplo que engloba toda a dinâmica do Movimento, considerando todas as

relações sociais que são desenvolvidas nesse movimento de luta. Ainda que a GD no âmbito da escola nos aponte tendências e nos apresente características essenciais do Movimento, não esgota a compreensão e relação que o MST tem com o processo democrático que adotou para si.

Dimensão da autogestão

A autogestão tem sido objeto de estudo de diversos estudiosos, principalmente aos que se propõem investigar as formas de organização da produção, processos associativos e cooperativos por parte dos trabalhadores e/ou experiências de fábricas recuperadas. Segundo Novaes (2011, p.68) trata-se de uma palavra em disputa.

A autogestão é tomada por alguns autores como projeto de sociedade e na definição de Mészáros "[...] autogestão significa a retomada do controle do processo de trabalho, do produto, de si e da civilização humana" (MÉSZÁROS apud NOVAES, 2011, p.41). Nesse sentido, a autogestão nos remete ao debate da participação dos trabalhadores, da desalienação do trabalho e da mercantilização da força de trabalho.

A autogestão é compreendida aqui como uma utopia militante, projeto de organização societária que encontra no processo de produção da vida material a chave para a superação desse modo de produção e transformação do todo social.

A autogestão busca ampliar as formas de democracia direta no interior da empresa, combinando-a, quando necessário, com instâncias de representação e de rodízio nos postos estratégicos. Exige a superação da condição parcelizada, fragmentada e inferiorizada dos trabalhadores no interior do processo de produção das condições materiais e existência ou aquilo que Gramsci chamava reunificação entre o *homo faber* e o *homo*

sapiens. Significa a transcendência, ainda que parcial, da alienação, o que é igual dizer a superação da exploração econômica e da opressão política. (NOVAES; FARIA, 2010 p.12-13, grifo dos autores).

Novaes (2011, p.42) aponta o rodízio de cargos e a revogabilidade dos cargos como princípios vitais da autogestão. E ainda Novaes e Faria (2010) apresentam outras características do processo de autogestão, tendo como exemplo as fábricas recuperadas, tais como: a) as diferenças salarias que são abolidas; b) a inferiorização dos trabalhadores que também devem ser abolida pela participação de todos nas decisões; c) a disciplina e as normas que passam a ser decididas coletivamente; e por fim d) a redução de níveis hierárquicos para favorecer a horizontalidade nas relações sociais.

Tomamos no âmbito dessa pesquisa o conceito de autogestão de forma restrita, por analisarmos como esse conceito se configura no interior das práticas educativas em agroecologia no MST. Como mencionamos na apresentação desse livro, tivemos como hipótese durante nossa pesquisa, que a autogestão e auto-organização dos estudantes, assim como a participação efetiva e a inserção na coletividade são dimensões do processo de Gestão Democrática, assumido e vivenciado no interior das escolas do MST, especialmente na escola por nós pesquisada.

Então, ao falarmos em autogestão, no contexto deste livro estamos nos referindo ao processo que o MST denomina de **Autogestão Pedagógica** (MST, 1996, p.21) adotado no âmbito das escolas do MST, como **princípio que visa acelerar a consciência organizativa dos Sem Terra.** No documento Princípios da educação no MST (1996) temos que o MST assume em suas escolas de 1º ao 9º ano o princípio da auto-organização dos estudantes com maior ênfase e visa instituir nas escolas de ensino médio o princípio da Autogestão Pedagógica, nestes cursos "[...] o coletivo de estudantes assume autonomamente, a direção de parte

significativa do seu processo de formação, ao mesmo tempo em que coopera na gestão coletiva do conjunto da proposta pedagógica do curso (MST, 1996, p.21)".

Ao pensarmos na autogestão nas escolas do MST, no processo de organização dessas escolas com base autogestionária e a organização da produção nesses espaços ser prioritariamente coletivizada, enquanto no assentamentos do MST, em grande parte, ainda se pauta a produção individual, questionamos um dos coordenadores da EMS, que resumiu esse processo dizendo,

[...] se a gente partir do pressuposto que nós buscamos nas escolas do Movimento, de certa maneira recriar a organicidade do próprio MST, desse ponto de vista, a organicidade do Movimento, ela organiza as famílias independentemente de viverem em espaços coletivos ou unidades familiares, então nós podemos ter, desde educandos que estão em CPAs, que vivem em outros espaços coletivos ou que vivem em assentamentos, em lotes individuais e da mesma maneira fazem parte do Movimento, embora sua vivência cotidiana tenha diferença nas suas relações de existência, mas de alguma maneira todos participam da organicidade do Movimento, e ela conseguiu até hoje contemplar esse tipo de diferença. Então a preocupação maior ao pensar a organicidade e os aspectos de autogestão nas escolas, não é tanto pensar a produção, no sentido de uma área de produção coletiva, ou trazer para cá a dinâmica que seria de um coletivo, inclusive de um coletivo formal como a CPA, mas é a dinâmica do Movimento e a dinâmica do Movimento ela se pauta sim, como qualquer organização que tem este caráter sindical, mas também este caráter social e político que o Movimento tem, ele faz isso. Então eu não vejo necessariamente uma contradição, tem uma tensão talvez aí, mas não necessariamente uma contradição, porque as pessoas vão exercitar o

processo de autogestão na escola da mesma maneira que exercitam a autogestão no assentamento, mesmo que o assentamento seja em comunidades familiares[21].

Dimensão da auto-organização

A auto-organização dos estudantes é um conceito que tem origem nos princípios da educação Soviética, em um momento pós-revolucionário, sendo Pistrak o autor de maior influência para definição deste conceito[22].

Caldart prefaciando a obra de Pistrak (2011) apontou que o momento histórico que este autor vivenciou era um momento em que se concentravam forças para consolidação da revolução, que tinha por objetivo: a) a reconstrução das organizações sociais e do Estado;b) a luta permanente contra a reação capitalista mundial.

Freitas (2009, p.13) ao traduzir a obra Escola-Comuna e prefaciar a mesma, afirma em relação aos objetivos da escola que se configurava naquele período, que a finalidade das escolas "[...] era criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho". Ao discorrer sobre os fundamentos da escola do trabalho, Pistrak (2011) aponta três princípios fundamentais desta escola, como sendo: a) relações com a realidade atual; b) auto-organização dos alunos; c) trabalho.

Quanto ao princípio da relação com a realidade atual, depreendemos que, o autor vislumbrava uma escola que penetrasse na

[21] Entrevista 6 - morador e coordenador na EMS, em entrevista concedida em novembro de 2013.

[22] Ainda que existam estudos que apontem para uma auto-organização ainda nas escolas burguesas anteriores a Revolução Russa, nos baseamos nesta pesquisa no conceito desenvolvido pelos autores Soviéticos pós-revolução, nas tentativas de reconstrução da escola numa perspectiva socialista.

realidade, vivenciando-a[23]; e quanto ao princípio da auto-organização dos alunos, este princípio tinha em vista que a criança e o adolescente vivem uma vida verdadeira, não de brincadeira, desta forma, era necessária a organização desta vida, objetivando desenvolver nas crianças e adolescentes um espírito social forte, capaz de criar a nova geração.

O MST afirma que ao definir a dimensão da auto-organização dos estudantes, toma as experiências da educação Soviética como norte, munindo-se das definições do pedagogo russo Pistrak.

Auto-organizar-se no contexto das escolas do MST tem a ver, então, com o processo de criação do coletivo de educandos e educandas numa escola, no qual eles passam a ter um tempo e um espaço autônomo para que se encontrem, discutam e tomem decisões, inclusive decisões pertinentes a sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola (MST, 1996).

A auto-organização dos estudantes é compreendida no contexto do MST do ponto de vista da participação efetiva dos estudantes. O Movimento destaca que a auto-organização tem um conteúdo pedagógico, pois os estudantes assumem parte significativa do seu próprio processo de formação.

Algumas aprendizagens/habilidades que estão em desenvolvimento no processo da auto-organização dos estudantes, podem ser sintetizadas como: a) capacidade de agir por iniciativa própria, ao mesmo tempo em que respeitando as decisões tomadas pelo seu próprio coletivo ou por outro a que este seja subordinado; b) a busca de soluções para os problemas; c) o exercício da crítica e autocrítica; d) a capacidade de mandar e obedecer; d) desenvolvimento do espírito da humildade e da autoconfiança; e) compromisso com os resultados pessoais e com os coletivos; f) capacidade

[23] Sobre isso ver Freitas (2009) e Pistrak (2011).

de trabalhar os conflitos, tendo em vista o bem estar da coletividade (MST, 1996).

Neste sentido a potencialidade pedagógica da auto-organização está no âmbito do aprender a ser, tendo em vista a formação do caráter dos educandos sob uma intencionalidade pedagógica que está intimamente relacionada aos objetivos gerais do movimento em que estão inseridos.

Dimensão da participação efetiva e inserção na coletividade

A participação efetiva é compreendida no âmbito desta pesquisa como um processo que visa possibilitar a participação real de todos na gestão da escola, tendo como objetivo a formação na coletividade, dessa forma, não se restringindo a inserção dos indivíduos nos coletivos e/ou espaços de decisões da escola, mas a real participação destes nesses espaços. Os coletivos

> [...] podem ser o espaço privilegiado de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades (MST, 1996, p.22).

Segundo Lima (2011, p.32) “O envolvimento com o Curso, a inserção em uma coletividade forja a gestão democrática”.

O conceito de coletividade desenvolvido e tomado pelo MST, tem por base as definições de Makarenko[24], construídas no bojo das propostas de educação dos trabalhadores na Revolução Russa.

Lima (2011) aponta que nos processos educativos do MST são instituídas as Coordenações e os Coletivos objetivando a formação dos

[24] Anton Makarenko é um dos autores clássicos na discussão da escola como coletividade.

sujeitos Sem Terra, organizando e direcionando o TE, mediante as estratégias pedagógicas do Movimento e por meio do processo de GD, entendido sob as bases da auto-organização e do trabalho socialmente útil. Sendo assim,

> Buscam a participação de todas as pessoas, educandos e educadores, na organização e construção dos processos formativos que abrangem as atividades da educação escolar – cursos formais – o trabalho na produção e os trabalhos de serviços gerais necessários à organização na vida coletiva (LIMA, 2011, p.123).

Alguns coletivos são instituídos na educação profissional do MST a fim de cumprir essa tarefa pedagógica de possibilitar a participação efetiva de todos na gestão da escola e garantir a inserção na coletividade do Movimento. E podem ser observados a partir da sistematização abaixo:

Quadro 2 - Quadro de Coletivos

Coletivos	Funções atribuídas
Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP)	O CAPP "[...] tem como finalidade garantir as linhas políticas pedagógicas, sendo uma instância de acompanhamento permanente dos educandos. Tem por função garantir a implementação das linhas políticas e dos princípios organizativos do Movimento, acompanhar, avaliar e discutir o processo pedagógico do curso com as turmas".
Coletivo da Coordenação Geral do Curso (CNBT)	"[...] formado pela coordenação político pedagógica e pelos (as) coordenadores (as) dos núcleos de base, os (as) quais terão a responsabilidade de coordenar as atividades definidas coletivamente". "Tarefas da Coordenação: garantir a unidade e disciplina do grupo, garantir a realização das atividades, coordenar o tempo aula, garantir o funcionamento e as tarefas dos NBs, discutir os aspectos pedagógicos referentes ao curso, à turma e à Escola [...]".
Coletivo dos Núcleos de Base (NBs)	"Tem por função e tarefa de eleger a coordenação geral da Turma em cada TE: apresentar propostas à coordenação geral sobre o funcionamento do curso e da escola garantindo o cumprimento das decisões coletivas; atuar como responsável por seus membros no estudo e na disciplina, fortalecendo a consciência organizativa e a participação de seus integrantes em todas as atividades, incluindo a disciplina, valores, relações humanas; coordenar atividades conforme a organização e cronograma de trabalho".
Equipes de trabalho	"São as instâncias responsáveis pela realização de tarefas específicas para o funcionamento interno do curso. Sendo composto pelas seguintes equipes: Disciplina, Saúde, Mística e Esporte e Lazer, Relações Humanas, Comunicação e Cultura, Higiene e Saúde, Relatoria e Memória".

Fonte: Lima (2011).

A participação efetiva dos sujeitos na GD da escola, por sua vez, não está garantida somente com a existência dos coletivos e instâncias que configuram a organicidade da mesma, alguns entrevistados durante a pesquisa apontaram a inserção na coletividade como uma condição para que a GD aconteça, pois essa inserção na coletividade ampla do Movimento interfere na participação do sujeito na escola.

> [...] essa pessoa que tem isto que a gente chama de inserção, ou seja, tem uma tarefa, tem responsabilidade, tem que desenvolver determinadas atividades, essa pessoa acaba tendo um compromisso maior, ela acaba conseguindo contribuir com a turma na tomada de decisões, nos encaminhamentos, em função desta experiência organizativa que ela tem[25].

A partir da participação efetiva desses sujeitos nas instâncias e coletivos do Movimento, instaura-se um processo denominado pelos sujeitos Sem Terra de **enraizamento**, que corresponde ao processo de identificação e pertencimento ao Movimento. Dado este processo, os sujeitos Sem Terra, acabam por compreender e assumir determinadas funções no âmbito organizativo do Movimento e da própria escola.

Uma educanda EMS ao descrever sua experiência de inserção no coletivo da escola, aponta

> [...] a partir do momento que a gente começa a estudar, quando você não tem um vínculo maior com o acampamento, com o assentamento que você faz parte, daí a partir do momento que você começa a estudar você já tem uma inserção maior na base, você começa a assumir

[25] Entrevista 2 - coordenadora e educadora na Escola Milton Santos, reside na escola há 7 anos e está no MST desde 1999, em entrevista realizada em 2013.

responsabilidades, a participar dos setores que também tem lá no assentamento, a discutir, a ajudar discutir, a planejar a fazer[26].

A educanda ainda afirma a importância da GD para se atingir os objetivos do Movimento,

> [...] acho que contribui, porque é uma experiência muito rica, porque geralmente a gente, na escola tradicional é acostumada com um tipo de organização, na qual sempre um quer ser mais que o outro, nesse sentido assim, do próprio processo de aprendizado. E aqui na escola pela própria experiência, a gente viu a diferença de ser organizado pelos Núcleos, pelos Coletivos, de saber que você tem que fazer as coisas e não é porque você quer ou porque você gosta, mas em vista do objetivo comum que é o coletivo, então você aprende isso e isso você leva de experiência para o resto da vida, porque muitas vezes quando a gente vem para o curso a gente não tem muita experiência, não sabe como lidar, mas daí todo mundo tem tarefa não é só um ou outro, é todo mundo , então, independente se é coordenador se faz parte da equipe de disciplina ou da relatoria, nenhuma é inferior ou maior que a outra, ambas tem a mesma importância só que em segmentos diferentes[27].

Esta afirmação nos apresenta um elemento essencial para compreensão do processo de sociabilidade instaurado na EMS, nos permite perceber como o processo de GD vivenciado mediante as práticas educativas na escola contribuem para inserção dos educandos na dinâmica organizacional do próprio Movimento, "[...]a partir do momento que você começa a estudar você tem uma inserção maior na base, você começa a

[26] Entrevista 5 - educanda do técnico em agroecologia turma IV na Escola Milton Santos, em entrevista realizada em 2013.
[27] IDEM.

assumir responsabilidades, a participar dos setores que também tem lá no assentamento, a discutir, a ajudar discutir, a planejar e a fazer[28]".

Compreendemos, portanto, que a inserção na coletividade organizada proporciona aos sujeitos uma experiência democrática. A GD do MST em todas as suas dimensões tem contribuído para o fortalecimento do Movimento e para alcançar seus objetivos, dentre eles o da formação técnica profissional dos sujeitos Sem Terra.

[28] IBIDEM.

CAPÍTULO III

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA MILTON SANTOS: RELAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

Neste capítulo descrevemos como se organiza a GD na Escola Milton Santos. Apresentamos, alguns elementos da formação dessa escola, seus objetivos em relação à proposta educacional do MST. Abordamos também, as experiências educacionais realizadas na escola, no âmbito da agroecologia. E ainda, por meio da análise das entrevistas realizadas na escola, depreendemos as formas de participação na escola, os limites e as possibilidades observados no processo de GD.

Escola Milton Santos de agroecologia

Apresentamos nesse item, a escola pesquisada, um panorama geral, em relação a sua formação e organização, apontando alguns elementos importantes na sua estrutura político-pedagógica.

No plano macro, vimos no capítulo anterior que a crítica à Revolução Verde levou o MST a inúmeras ações, tais como a denúncia dos alimentos envenenados e da soberania alimentar, criação de feiras de agroecologia, jornadas de agroecologia e de escolas de agroecologia.

A Escola Milton Santos (EMS) surge como parte dessas ações. Ela se constitui como um centro de Educação do Campo e uma escola popular não integrada a rede pública oficial de ensino. Seus cursos são oficialmente

reconhecidos por meio das parcerias que a escola estabelece com Universidades e Institutos Técnicos Federais. Os recursos provenientes para estes cursos são captados por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e através de doações, de outros projetos e da comercialização da própria produção da escola.

A EMS nasce do esforço do Movimento por criar as condições materiais de implementação da agroecologia nos assentamentos e acampamentos e também no esforço de conquistar espaços para a luta da reforma agrária e por uma transformação social mais ampla. Sendo inaugurada em 10 de junho de 2002, no município de Maringá-PR pelo MST.

Em entrevista realizada na escola, um de seus coordenadores, nos aponta alguns dos objetivos da EMS, enquanto, escola de agroecologia situada numa região estratégica no município de Maringá:

> A escola Milton Santos é um espaço que não está localizado dentro de um assentamento, ela é umas das únicas escolas/espaços do MST que não está dentro de um assentamento ou de uma área de reforma agrária. Ela tem um objetivo estratégico do MST, ela trás como objetivo a relação com a sociedade, esta relação mais próxima com a sociedade, com as Universidades e outras organizações da sociedade civil e da própria população regional de Paiçandu, Maringá e outras cidades mais próximas. Ela tem também o objetivo da agroecologia, de ser um espaço que promove a agroecologia, que é uma estratégia política do MST, então a escola é um centro de formação e divulgação da agroecologia[29].

[29] Entrevista 6 - morador e coordenador na EMS, em entrevista concedida em novembro de 2013.

Antes do MST de fato conquistar este espaço foram necessários dez anos de luta, por parte dos trabalhadores rurais Sem Terra junto à administração pública do município de Maringá. Pois o terreno em que se localiza a escola pertence oficialmente à prefeitura de Maringá e foi conquistado pelos trabalhadores Sem Terra durante um período de luta, de reconstrução do prédio e do terreno.

A área em que hoje se localiza a escola, contava anteriormente com construções inacabadas de uma indústria de cerâmica que estava abandonada desde 1982 e havia sido embargada pela justiça por irregularidades passando a pertencer à prefeitura de Maringá a partir de 1988, a qual deu continuidade ao abandono e descaso com a área, sendo utilizada somente para depósito de lixo, retirada de cascalho e basalto.

Em 2002 por meio de um termo de concessão de uso do bem a título gratuito, foi concedido o direito a utilização do terreno para construção do **Centro de Educação do Campo e Desenvolvimento Econômico Sustentável em Agroecologia**. Os concessionários legais do termo são o Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Sendo posteriormente delegada a representação do ITEPA à Associação de Trabalhadores na Educação e Produção em Agroecologia Milton Santos (ATEMIS).

Inúmeros problemas surgiram após esta concessão, sendo um deles apresentado no final de 2004, como um erro administrativo da prefeitura de Maringá que realizou uma dupla concessão de dois hectares da área cedida para construção da escola Milton Santos e paralelamente para a Secretaria de Estado da Justiça, sendo então perdidos dois hectares dos 6,5

concedidos[30]. A escola continuou seu processo de construção e reconstrução das áreas, enfrentando diversos pedidos de reintegração de posse, em 2013 enfrentou uma luta significativa com a Câmara dos Vereadores de Maringá, que queriam aprovar uma lei solicitando a reintegração de parte do terreno concedido a escola. Durante a 12ª Jornada de Agroecologia, em 2013, na qual, quase 3 mil pessoas assinaram uma moção de apoio a Escola Milton Santos, onde estavam presentes diversas autoridades locais, como o prefeito da cidade, o projeto de lei que solicitava essa revogação da concessão do terreno à escola foi retirado da Câmara dos Vereadores[31].

Atualmente a escola conta com ampla infraestrutura, que foi construída aos poucos e durante o processo de formação dos sujeitos Sem Terra. Eles dispõem de sala de aula, auditório, biblioteca, laboratório físico-biológico (em fase de instalação), telecentro, alojamento, refeitório, lavanderia e casas destinadas aos educadores e às famílias de trabalhadores que residem na escola. E ainda contam com a permanência de aproximadamente trinta trabalhadores residentes no local, que contribuem em diversos setores da escola.

Para o lazer, oferece um campo de futebol gramado, uma quadra de vôlei de areia e um parque infantil. Além disso, desenvolve a produção agroecológica em diversas frentes.

A EMS tem origem com o principal objetivo de formação dos sujeitos Sem Terra, mas também surge "[...] para ser um espaço de

[30] Essa dupla concessão de área resultou na construção do presídio estadual ao lado da escola, o que acarreta em diversos problemas todos os anos, de disputa por esse espaço.

[31] Apesar dessa conquista importante em 2013, a escola continua sofrendo com diversas pressões por parte da comunidade política de Maringá, pois a lei de concessão do terreno à escola acaba em 2024.

atividades da classe trabalhadora, então nessa relação com o conjunto da sociedade divulgar a luta do Movimento”[32].

Lima (2011, p.23) ainda aponta que

> [...] a perspectiva do Movimento (MST/PR-2006) em relação aos Centros/Escolas de Formação é que estes sejam um dos instrumentos - ferramenta de luta que contribua no processo de formação do ser social, o sujeito Sem Terra. Os centros de formação são assumidos como uma possibilidade de realizar a formação, objetivando a apropriação do conhecimento histórico, científico e técnico.

Assim é forjado, o nascimento da EMS em Maringá, com a intenção de somar elementos na luta pela reforma agrária, contribuindo para construção e difusão da agroecologia.

Conforme documentos da EMS a representação legal da EMS, se constitui como:

> [...] uma escola popular, não estando oficialmente integrada à rede pública de ensino. Inicialmente vinculada ao Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária-ITEPA, a EMS é hoje legalmente representada pela Associação de Trabalhadores na Educação e Produção em agroecologia Milton Santos-ATEMIS, fundada em janeiro de 2007. A ATEMIS é composta por pequenos agricultores, camponeses, educadores e educandos do campo do Estado do Paraná, e tem por objetivo geral estimular o desenvolvimento comunitário e cultural, o desenvolvimento agrícola, a agroecologia e o desenvolvimento sustentável, desenvolvendo atividades de educação, capacitação e pesquisa, conforme explicitado em seu estatuto (EMS apud GUHUR, 2012, n.p).

---

[32] Entrevista 6 - morador permanente e coordenador na EMS, em entrevista concedida em novembro de 2013.

O objetivo geral da Escola Milton Santos é,

> [...] se constituir como um Centro de Educação do Campo em vista de elevar o nível de formação política e cultural, educação e capacitação de jovens e adultos do campo. Participar na construção de um projeto de humanização das pessoas que possibilite formação de sujeitos sociais na construção de um projeto de desenvolvimento do campo e do país comprometido com a soberania nacional, com a Reforma Agrária e outras formas de desconcentração da renda e da propriedade, com a solidariedade, com a democracia popular e com o respeito ao meio ambiente (EMS apud GUHUR, 2012, np).

Segundo documentos da ESCOLA MILTON SANTOS (2003), assim como os demais cursos e escolas do Movimento, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi construído tendo em vista a Teoria da Organização, as Normas Gerais do MST e o Método Pedagógico sistematizado pelo IEJC.

Sendo assim,

> [...] na concepção que orienta esse projeto, a formação deve ser constituída como um processo que visa ajudar a preparar militantes, estudantes e dirigentes para a ação e transformação, para o trabalho, o estudo, o cuidado com o ser humano e a natureza, para a pesquisa e a cooperação. Nesse sentido devemos ver a formação como um processo permanente de transformação humana para a prática de novos valores e de caráter humanista e socialista (EMS apud GUHUR, 2012, np).

Lima (2011) afirma que são quatro os eixos fundamentais que organizam o PPP da escola, sendo eles: o estudo, o trabalho produtivo, a organicidade (estrutura organizativa) e a convivência. A autora afirma que

a partir deles, a proposta pedagógica da EMS se orienta pelos seguintes elementos metodológicos:

- Regime de alternância;
- Trabalho como elemento pedagógico fundamental;
- Formação integrada ao processo de produção;
- Organização dos tempos educativos;
- Organização de coletivos;
- Relação escola e comunidade como elemento estratégico;
- Qualificação aliada à escolarização e à formação política.

Esta proposta educacional tem em vista as práticas educativas em agroecologia do MST/PR que são organizadas, visando contribuir na formação dos estudantes, articuladas a formação do técnico-militante, o que segundo Lima (2011, p.201)

Atende à necessidade de contribuir na organização dos assentamentos de reforma agrária e de outros espaços formativos nas comunidades do campo, de construir uma práxis política e organizativa que contribua para o processo de formação da consciência de classe, na luta por novas relações sociais, justas e emancipatórias.

Alguns elementos caracterizam a Escola Milton Santos e podem ser observados através do quadro explicativo sistematizado por Lima (2011, p.208).

Quadro 3

Organização curricular do Curso Técnico em Agroecologia, estruturado no Regime de Alternância (TE-TC) por módulos – etapas; Organização da Escola em torno dos Cursos Técnicos (Agroecologia) e outras práticas educativas ligadas à educação popular (não formal); Escola de tempo integral; Escola organizada através de diferentes tempos (espaços) educativos; Escola de jovens e adultos, mas organiza e garante o trabalho com a educação infantil e com adolescentes (filhos dos educandos/educadores/trabalhadores/militantes); Trabalho e gestão da escola são assumidos coletivamente por diversas pessoas/ sujeitos (educadores-educandos); Base curricular (oficial) do Curso Técnico em Agroecologia por área de conhecimento, organizada em unidades didáticas (disciplinas) desenvolvidas no TE, em períodos intensivos no Tempo Aula em cada etapa e, se necessário, são orientadas trabalho para o TC: a) Educação Técnica Profissional; b) Educação Básica de nível Médio e Técnico Profissional (Ensino Médio Integrado e Proeja). Educadores com níveis diferenciados de participação na Escola (Professores Itinerantes, Professores no MST, IFPR e outras Instituições de Ensino Públicas – voluntário-simpatizantes do MST e da luta pela Reforma Agrária); Níveis de Gestão: Escola e MST; Escola e Parcerias; Escolas e Turmas, e Escola – Educandos/Educadores. A inserção dos educandos e educadores numa estrutura orgânica que garante o funcionamento da Escola.

Fonte: Lima (2011, p.208).

Ressaltamos que, a estrutura orgânica que orienta a organização e a gestão da escola seguem as direções e normas gerais do MST, no entanto se respaldam também, nas experiências acumuladas pelo MST, no âmbito da educação profissional, do IEJC em Veranópolis que estão sistematizadas nos cadernos do ITERRA (2004).

Lima (2011) aponta que nos processos-educativos do MST são instituídos as Coordenações e os Coletivos objetivando a formação dos sujeitos Sem Terra, organizando e direcionando o tempo escola, mediante as estratégias pedagógicas do Movimento e por meio do processo de GD, entendido sob as bases da auto-organização e do trabalho socialmente útil.

Quanto aos cursos oferecidos pela escola, visando atingir seus objetivos enquanto um centro de difusão dos princípios da agroecologia é oferecido desde 2003, em parceria com o IFPR, com recursos do PRONERA, os seguintes cursos:

- Pós-médio (subsequente ao ensino médio), com duração de 2 anos;
- Integrado ao ensino médio, com duração de 3 anos e meio;
- Integrado ao ensino médio/Educação de Jovens e Adultos (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos(PROEJA)), com duração de 2 anos.

Guhur (2010, p.152) salienta que os cursos técnicos em agroecologia da EMS "[...] visam

atender, prioritariamente, às regiões Norte, Centro-Oeste e Noroeste do Estado do Paraná (embora em suas turmas estivessem educandos de quase todas as regiões do estado)".

E em 2013 iniciou-se na escola uma turma de Pedagogia para Educadores do Campo, por meio do PRONERA em parceria com a UEM campus de Maringá. No quadro abaixo podemos observar os cursos oficiais, oferecidos na escola desde sua construção.

Quadro 4 - Curso oficiais

Técnico em Agroecologia - IV Carlos Marighella	2010-2011	PROEJA	7	Concluído
Técnico em Agroecologia - V	2014-2018	Médio Integrado	9	Concluído
Pronatec Campo (Atendente de Nutrição)	2013	Formação Continuada	4	Concluído
Pedagogia para Educadores do Campo	2013-2017	Graduação	8	Concluído
EJA fase II	2013-2015	Ensino Fundamental	14	Concluído

Fonte: Do autor.

Além dos cursos técnicos e do curso de Pedagogia, na escola também já foram oferecidos cursos não-formais em diversas áreas, tais como: saúde, formação política e cultura; como também, encontros, seminários e eventos similares promovidos por Movimentos Sociais Populares, partidos políticos de esquerda e outras organizações (SEM apud GUHUR, 2012).

Turma	**Período**	**Modalidade**	**Etapas**	**Situação**
Técnico em Agroecologia - I Karl Marx	2003-2005	Pós-médio	5	Concluído
Técnico em Agroecologia - II Vladimir Lênin	2005-2008	Pós-médio	5	Concluído
Técnico em Agroecologia - III Haydée Santamaría	2006-2009	Médio Integrado	9	Concluído

Desde 2018 nenhum curso oficial foi iniciado na escola, devido a falta de recursos, cortes nos financiamentos dos programas do governo, como o PRONERA, que era fundamental para formação nos espaços de reforma agrária.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela escola para manutenção dos cursos oficiais, outras atividades seguem sendo desenvolvidas na EMS.

Em 2019, a escola teve dois cursos informais que atingiram educandos de diversas regiões do país. Um deles foi o curso de formação de agentes na campanha permanente contra agrotóxicos e pela vida, que contou com a participação de acampados, assentados, população de territórios indígenas e urbano, dos estados de SC, PR, SP e MS. Nesse curso os educandos tiveram acesso a produção agroecológica da escola e conheceram também a Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória (COPAVI). Outro curso desenvolvido em 2019, foi o curso de sistemas agroflorestais, que aconteceu em duas etapas menores, mas que contou com a participação de parte da população assentada e acampada da região noroeste do Paraná e ainda de outros estados.

Ainda que o objetivo primeiro da escola, que é a formação, não esteja plenamente em desenvolvimento, outras ações têm sido desenvolvidas por seus moradores. Especialmente em 2020, devido as ações contra a pandemia do COVID-19, a escola vem desenvolvendo ações beneficentes, juntamente com os acampamentos e assentamentos do MST da região noroeste do Paraná. Uma importante ação desenvolvida pelo MST (PR) nesse período de isolamento social, foi a doação de aproximadamente 12 toneladas de alimentos agroecológico entre os dias 27 e 28 de junho de 2020. Nessa ação a escola EMS, contribuiu com aproximadamente oitocentos quilos de alimentos variados, entre

mandioca, frutas e fubá, que atingiu cerca de 13 municípios da região noroeste, ressaltando a importância da produção agroecológica e da agricultura familiar.

Outra ação que vem sendo desenvolvida pela escola, neste ano, é a rádio comunitária, que acontece na rádio Pioneira FM, no bairro Pioneiros em Paiçandu, mas que nesse momento vem sendo realizada remotamente. Nesse programa da rádio comunitária, alguns membros da escola, devolvem um projeto de divulgação da agroecologia que tem alcançado o entrono da escola, aproximadamente 14 mil residências no município de Paiçandu, se mostrando um importante canal de comunicação e fortalecimento de vínculo com a comunidade.

Em relação a comercialização dos produtos produzidos na escola, atualmente, a escola assume a dinâmica de entrega porta a porta, e ainda comercializa seus produtos por meio da Cooperativa Mista de Agroindustrialização Comercialização da Agricultura Familiar e Reforma Agrária (COPERNATURINGA), que comercializa produtos da reforma agrária, produtos oriundos de assentamentos, como também da agricultura familiar do Paraná e de outros estados.

A organicidade da Escola Milton Santos

A Escola Milton Santos é um centro/escola de educação profissional em agroecologia do MST, sendo assim não está acima ou fora de sua estrutura organizacional. Ao serem criadas as escolas do Movimento, em áreas de reforma agrária, mas não necessariamente em áreas de assentamentos ou acampamentos, como é o caso da EMS, estas seguem a dinâmica organizacional do Movimento.

Em termos de organicidade, a escola segue a estrutura orgânica do MST/PR, quanto a isso, Lima ressalta

Embasando-se nos princípios políticos e na estrutura orgânica do MST, a Escola Milton Santos, em período integral e durante o Tempo/Espaço Escola, tem organizado as pessoas/sujeitos que participam de seu projeto educativo em coletivos. Constitui um processo articulado com a gestão/auto-organização e compreende dois momentos: "[...] a organicidade interna dos cursos (núcleos de base, equipes, coordenação da turma, coordenação do dia, etc.), associada à auto-organização dos educandos/as, e à organicidade do MST, intrinsicamente ligada à luta política e ao trabalho necessário à sobrevivência da coletividade" (LIMA apud LIMA, 2011, p.215).

Podemos dividir a organicidade da EMS em macro e micro, considerando como macro a organicidade referente a toda a escola, desde a produção, comercialização dos produtos da reforma agrária até as relações com as questões pedagógicas. E como micro a organicidade diretamente relacionada aos cursos e atividades pedagógicas desenvolvidas na escola.

Em sua macro organicidade temos os moradores permanentes, que constituem um Núcleo de Base (NB), no qual deste NB se desmembram quatro setores de atuação na escola, sendo eles: o setor administrativo, pedagógico, de infraestrutura e de produção, cada setor tem suas frentes de trabalho para o desenvolvimento das tarefas relacionadas a cada setor, por exemplo: setor administrativo – frente de secretaria, finanças e etc. O NB Milton Santos tem a função de articular as demandas e organizar as tarefas relacionadas ao funcionamento da escola, no que tange suas diversas frentes.

Segue uma apresentação dos setores e frentes de trabalho:

Quadro 5

SETORES	OBJETIVOS E FUNÇÕES
Pedagógico	-Garantir o acompanhamento sistemático de todo o processo de formação da EMS; -Organizar o uso dos materiais necessários à formação e educação; -Garantir a sistematização de documentações do conjunto das atividades da escola; -Orientar os diversos momentos culturais e de mística; **Frentes de trabalho:** Educação Infantil; Sistematização e Memória; Acompanhamentos dos Cursos; Biblioteca e Videoteca; Informática; Almoxarifado Didático; Cultura – Mística; Secretária do Curso; Formação.
Produção Agropecuária	-Produzir para autossustentação da escola (Consumo Interno e Comércio); -Servir-se de espaço pedagógico de aprendizagem e pesquisa; - Difusão de formas agroecológicas de produção; -Produzir sementes, prioritariamente para autossustento; **Frentes de trabalho:** Horta Olerícola; Horta Medicinal; Animais (Suínos e Gado de Leite, Galinha); Culturas Regionais; Grãos em Geral; Olerícola e Tuberculosas; Frutas; Viveiro (Nativos e Ornamentais); Almoxarifado da Produção Agropecuária; Comercialização; Produção e Adubação Orgânica.
Infraestrutura	- Garantir a organização e funcionamento dos espaços estruturais da EMS; - Construir um ambiente agradável para a convivência; - Ter como princípio: a alimentação saudável e ecológica; - Provocar a discussão do zelo e cuidado como o patrimônio **Frentes de trabalho:**

	Cozinha e Refeitório; Construção; Reforma e Manutenção; Limpeza Geral; Embelezamento e Jardinagem; Saúde; Hospedagem e Lavanderia.
Administrativo e Secretaria Geral	-Responsabilidade pelo planejamento e a condução dos aspectos estruturais, material e financeiro da E.M.S. -Responsabilidade da articulação das atividades de relação externa à EMS (Reuniões, Encontros e Visitas); -Aglutinar, através da secretaria geral, o conjunto de informações internas e externas da EMS. **Frentes de trabalho:** Recepção e Telefone; Projeto; Planejamento e Finanças; Veículo/Automóvel; Relação Externa.

Fonte: ESCOLA MILTON SANTOS (EMS apud LIMA, 2011).

Ainda nessa macro organização, temos os sujeitos que participam e contribuem com a escola de forma itinerante desenvolvendo atividades voluntárias, estes sujeitos integram o NB dos Voluntários, que é formado de acordo com a necessidade da escola.

Outra demanda que precisa uma organização diferenciada na EMS está relacionada ao cuidado com as crianças Sem Terrinhas, filhos e filhas das famílias moradoras da escola, e de estudantes que passam pelos cursos e de voluntários. Lima (2011) explica que dessa demanda nasce um espaço organizado para o cuidado com as crianças, um ambiente educativo que possibilita a intervenção pedagógica necessária à educação das crianças, chamado de Ciranda Infantil. As crianças participantes da Ciranda compõem o NB “Sementes da Esperança”.

É importante ressaltar que apesar do espaço da Ciranda ser organizado tendo em vista tanto o cuidado como a intervenção pedagógica na EMS, a Ciranda Infantil não se configura como uma escola de educação infantil estatal e/ou municipal. Trata-se de um espaço de intervenção prioritária do MST, portanto, as crianças moradoras da EMS que estão em idade escolar obrigatória cursam a educação infantil e/ou fundamental em alguma escola do município mais próximo, tendo o espaço da ciranda como possibilidade de um contra turno.

Em relação ao setor pedagógico, que é nosso objeto direto de estudo, está integrado o Coletivo Político Pedagógico, responsável por toda a administração pedagógica da escola e pela organização das parcerias com os Institutos, Universidades e Estado.

Quanto às turmas, no início de cada curso, seja técnico, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Pedagogia para Educadores do Campo é organizado um coletivo específico, denominado Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP), que visa administrar a relação entre os diferentes segmentos (professores, educandos, moradores permanentes da escola e comunidade externa). Esse coletivo também tem a função de acompanhar o desenvolvimento da turma, observando questões pontuais de rotina escolar, mas também articulando esses segmentos em torno do desenvolvimento do projeto político pedagógico do curso.

Assim, na EMS, temos a organização por meio dos núcleos de base (NBs) de turma que são formados no início de cada curso, os NBs têm aproximadamente sete educandos, dessa forma, a quantidade de NBs em uma turma depende da quantidade de educandos. Os NBs permitem o diálogo e a divisão das tarefas entre os educandos, sendo que em cada NB

são formadas equipes de trabalho que se organizam entre representantes para distribuir as atividades da semana.

As equipes de trabalho são formadas por dois tipos (comum e de turma) sendo que as comuns a toda a escola, são as de disciplina, mística, comunicação e cultura; esporte, lazer e saúde; e as específicas da turma são as de: relatoria e memória e finanças. Cada equipe tem dois representantes, quando possível formado por um educando e uma educanda.

Os representantes dos NBs da turma, juntamente com os representantes das equipes, mais um representante do NB Milton Santos e um coordenador (a) do CAPP, integram a Coordenação Geral de Núcleos de Base da Turma (CNBT), que se encontram semanalmente para discutir os assuntos relacionados ao curso.

Neste sentido, a estrutura orgânica da EMS integra elementos básicos que visam à construção de uma coletividade ampla da escola, possibilitando assim, a vivência de um processo de GD, no qual, os diversos sujeitos organizados são convocados a participarem (LIMA, 2011, p.216).

Compreendemos, portanto, que a estrutura organizacional da EMS, por meio da GD, instaura mecanismos de descentralização e cooperação, a fim de possibilitar a participação de todos os envolvidos no processo de gestão da escola.

Lima (2011, p. 216) destaca

> [...] que a intencionalidade pedagógica atribuída pela Escola para a dimensão educativa organicidade convoca os sujeitos a assumirem a sua condição de protagonista e sujeito histórico, com participação plena na

condução do trabalho e comando político das práticas educativas, em consonância com os princípios políticos e organizativos do MST.

A organicidade da escola é um dos fatores que permite o desenvolvimento de um processo amplo de GD escolar. Indagado acerca desse processo de GD, um dos moradores permanentes da escola, afirma

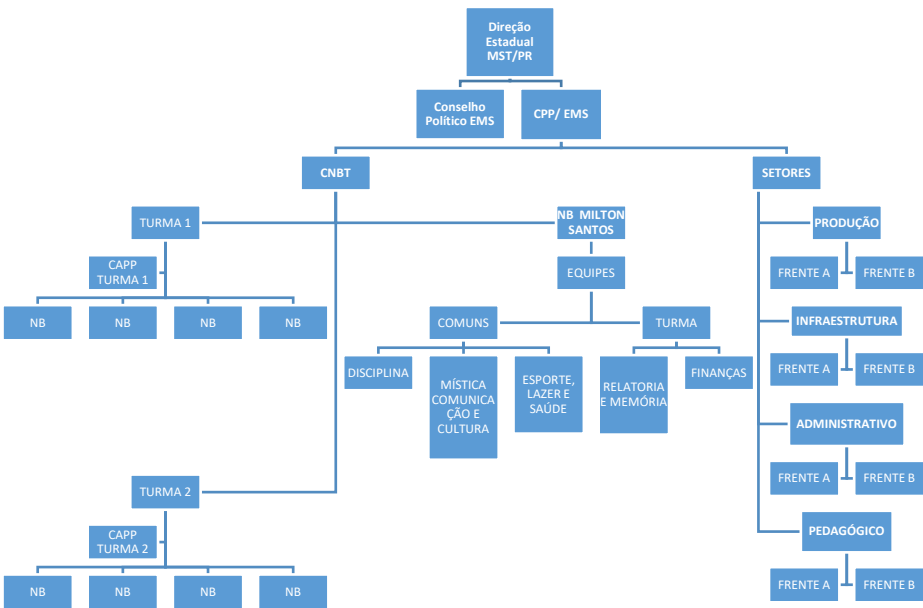
Eu compreendo que a GD acontece de acordo com o que o Movimento prega, é aonde todos os sujeitos sintam-se parte deste coletivo e ajudem no projeto de educação e informação, ela vai para além da educação formal, ela tem que ter essa educação que a gente tem como projeto para nós mesmos. E dentro do Movimento essa relação entre sujeitos que historicamente foram excluídos da sociedade, então a gente afetivamente não consegue dialogar, não consegue conviver com as pessoas, não consegue cumprimentar direito, essa relação entre homens e mulheres, entre homens e homens e mulheres e mulheres. A GD pra gente é na realidade que todos sintam parte desse processo de construção coletiva, desde as pessoas que estão lá embaixo na produção da horta, saber que influenciam na educação dos sujeitos que estão no coletivo e dos sujeitos que estão com essa missão e com essa tarefa de estudar e se formar[33].

O MST assume um processo de organização de sua coletividade que de forma direta ou indireta possibilita aos sujeitos participarem deste processo de formação em agroecologia, observamos que a macro organicidade assumida no Movimento é de certa forma impressa nas

[33] Assentado e militante do MST, ex-educando do curso técnico em agroecologia, atualmente contribui na escola no setor pedagógico junto à coordenação da turma V do curso técnico em agroecologia, em entrevista realizada em novembro de 2014.

escolas e nas turmas dos cursos realizados na Escola Milton Santos, como um processo de inserção dos sujeitos na dinâmica organizacional do Movimento, mas mais do que isso, como forma de vinculá-los em um processo educacional emancipatório, vislumbrando um vir a ser.

Podemos compreender melhor esta dinâmica no organograma da figura 2.

Figura 2 - Organograma EMS

Fonte: Do autor.

Participação dos sujeitos na gestão da escola

Apresentamos neste item como se efetiva a participação das três categorias presentes na escola pesquisada, quais sejam: educandos, educadores, coordenadores e ainda como se configura a participação dos moradores permanentes na gestão desta. Analisamos por meio dos dados coletados nas entrevistas e nas observações quais são as possiblidades encontradas por estes sujeitos para instauração de um processo real de GD e quais os limites encontrados para a efetivação do processo de GD.

Analisamos que para um processo real de Gestão Democrática é necessária participação efetiva de todos os envolvidos no ambiente escolar, tendo em vista os objetivos políticos e pedagógicos do MST e consequentemente da EMS. Dessa forma, para fins de elucidação desse processo abordamos as questões pertinentes à participação dos sujeitos na gestão da escola, em tópicos específicos, de acordo com a categoria a que pertencem.

Quanto à participação dos educandos

Compreendemos que a EMS se constitui enquanto um centro de construção, difusão e instituição da agroecologia, atuando nas diversas áreas e níveis escolares, recebendo educandos de várias regiões do país, mas, principalmente, os oriundos da região sul, conforme vimos nas seções anteriores.

Os educandos, oriundos de diversas regiões, bem como de diversas instâncias do Movimento (acampamento, assentamento, ocupação e cooperativas), permanecem na escola para a realização do TE, podendo variar a permanência de acordo com o curso. Quando chegam à escola,

passam por uma etapa preparatória para o curso que irão ingressar, recebendo instruções acerca da escola, da organicidade e do projeto político pedagógico. Quando efetivamente começam o curso são inseridos na estrutura organizacional passando a atuar nas diversas áreas da escola, tanto de cuidado e manutenção desta, como relacionado às questões mais intrínsecas aos cursos.

As instâncias que compõem a estrutura orgânica da escola são basicamente as relacionadas no organograma da EMS, as que se relacionam diretamente aos cursos e aos educandos estão no âmbito dos NBs de turma e das equipes e frentes de trabalho. É importante ressaltar que as equipes de trabalho são formadas de acordo com a turma e com a necessidade da escola, não sendo uma estrutura fechada e rígida, mas em constante movimento. A "[...] forma como a escola está organizada é a forma que o Movimento se organiza e é a mesma forma que a gente repassa para as turmas"[34].

Quanto às frentes de trabalho, elas foram construídas através das experiências das turmas que concluíram o curso técnico em agroecologia. Cada frente de trabalho é pensada tendo em vista a manutenção da escola, mas principalmente, a relação entre teoria e prática que é um dos princípios norteadores da Pedagogia do MST. Sendo assim, nos cursos técnicos em agroecologia, teremos frentes de trabalho que se relacionam amplamente com o setor de produção da escola, por meio do tempo trabalho e da vivência permitida pelo curso. No entanto, em cursos como o Médio Integrado e principalmente na Pedagogia, teremos outras frentes de trabalho sendo pensadas pelo CPP da escola, pois, a carga horária desses

[34] Entrevista 8 - assentado e militante do MST, ex-educando do curso técnico em agroecologia, em entrevista realizada em novembro de 2014.

cursos é maior e suas rotinas mais aceleradas e em relação ao curso de Pedagogia. A questão da relação entre teoria e prática é estabelecida por meio de outros setores da escola, como o Pedagógico, o de Infraestrutura e o Administrativo, não tendo tanta ênfase no Setor de Produção.

Quanto à participação dos educandos, ela acontece

> Do mesmo jeito que é organizado o núcleo de moradores fixos no NB que é um núcleo de base e esse núcleo é específico pra tocar estas atividades que são diárias, as turmas compõem os NBs só que com um grupo reduzido na média de 6 a 8 educandos. E como a turma de Pedagogia atualmente é composta por 28 educandos desses 28 em média 6 a 7 educandos em cada NB. Nesses núcleos de base então, existem momentos de discussões desde questões da turma e também algumas questões que diz respeito à escola. Vamos dizer se tem lá que arrumar alguma coisa que estragou ou pra melhor funcionamento lá na sala de aula colocar umas cortinas então nos sábados tem um horário especificamente em que os representantes dessa turma de cada núcleo de base assim como tem da escola as coordenações que se reúnem pra fazer estas discussões. Junto com os coordenadores do NB Milton Santos e a CAPP, a gente aqui na escola a CPP – coordenação política pedagógica, que é um grupo de 7 pessoas e essa coordenação tem representação de todos os setores, da produção, infraestrutura, administrativo, pedagógico e também do coletivo dos cursos desde o de Pedagogia Integrada e os demais. E a CAPP – coletivo de acompanhamento político pedagógico, que quem compõem já é alguma pessoa que compõem a equipe da CPP e participa então desses momentos no sábado, e tem algumas questões que podem não ser resolvidas ali no momento da reunião junto com a turma, mas então é levada para o NB Milton Santos ou para a própria CPP , que a CPP vamos dizer é a instância maior da escola e acima dessa instância tem o

> Conselho Político que engloba algumas brigadas da região Norte e Noroeste que é onde a escola Milton Santos estão mais localizada[35].

Acerca da participação dos educandos na gestão da escola, depreendemos que o espaço maior de participação destes é no NB de turma, conforme aponta a coordenadora do CAPP da IV turma do técnico em Agroecologia,

> [...] o espaço maior de participação é nos núcleos de base e daí eles tem a representação na coordenação de núcleos de base da turma – CNBT, que então se junta a CAPP e os coordenadores dos núcleos e a gente tem momentos de plenárias também, tem momentos na própria sala de aula, quando são questões mais urgentes, que não é interessante que seja discutido nos núcleos porque ou vai levar muito tempo, ou porque precisa detalhar mais a argumentação, então se faz direto com a turma toda reunida em plenária com o CAPP[36].

Destacamos a afirmação acerca dos momentos de plenária e pontuamos no que tange a prática de assembleia geral, que não observamos e também não identificamos nas falas dos entrevistados tal prática, principalmente, por assumirem no MST em especial na EMS, a prática dos coletivos e núcleos de base como forma de descentralização do poder.

Uma das educandas dessa turma confirma esta afirmação

> [...] dos alunos a primeira instância que a gente tem de discussão é o NB, daí no NB cada um tem uma tarefa, cada NB sempre tem dois coordenadores, um companheiro e uma companheira, e cada um do NB também tem tarefas em cada uma destas frentes, então a primeira instância de discussão são nos núcleos, ai os coordenadores são

[35] Entrevista 6 - morador e coordenador na EMS, em entrevista concedida em novembro de 2013.
[36] IDEM.

> responsáveis em levar a discussão para o CNBT do que compete a organização da turma, dos pontos que foram levantados, e as frentes também levam se teve alguma discussão referente aquilo, se tem algum problema a ser discutido, daí discute e depois devolve para as turmas e se não for resolvido discute novamente para a CNBT e assim vai subindo quando não é resolvido. Geralmente as questões mais gerais no decorrer do curso são discutidas nestas instâncias[37].

Quanto aos coordenadores que integram o CAPP, segundo eles "[...] são responsáveis em levar a discussão para o CNBT do que compete a organização da turma, dos pontos que foram levantados"[38]. Dessa forma, há um movimento de ascensão e dissensão dos assuntos que são pertinentes ao curso e as turmas em andamento, que permite com que estes assuntos sejam discutidos pelos núcleos de base e passem a CNBT, observamos, no entanto que devido esta relação de NBs com CAPP e posteriormente com CNBT, alguns assuntos importantes em relação à gestão da escola e dos cursos, são deixados de lado ou passam para outro patamar de coordenação, qual seja, a coordenação geral da escola. Convênios, prazos, currículos e outras questões são exemplos de assuntos que ainda não são tão analisados e discutidos de perto pelos educandos.

No que diz respeito às decisões mais amplas dos cursos e da escola, como a gestão financeira e a relação com os parceiros institucionais, a participação dos educandos também acontece, mas de forma restrita, uma vez que estes assuntos são discutidos no âmbito do Conselho Político da EMS e da Coordenação Político Pedagógica que se constituem com a

[37]Entrevista 5 - educanda do técnico em agroecologia turma IV na Escola Milton Santos, em entrevista realizada em 2013.

[38] Entrevista 2 - coordenadora e educadora na escola Milton Santos, reside na escola há 7 anos e está no MST desde 1999, em entrevista realizada em 2013.

participação dos moradores permanentes tendo representação dos Setores da escola e dos educandos.

Essa parte de gestão financeira, quadro docente e conteúdo curricular dizem respeito à CAPP e a CPP, mais alguns outros parceiros que a gente tem pra fora da escola, que no nosso caso aqui é o Instituto Federal do Paraná. O que é do conjunto da escola e do Movimento é mais focado para essas duas instâncias o CAPP e o CPP[39].

No que tange a organização financeira da escola, destacamos a fala de um dos coordenadores da EMS, que nos traz detalhes de como acontece à gestão dos recursos oriundos do PRONERA.

> [...]estes cursos tem alguns recursos básicos para os educandos em geral, mediante o PRONERA [...] mas estes recursos que são destinados para os cursos em geral eles são insuficientes, há sempre uma contribuição em alguma medida daquilo que é da própria escola, do esforço daqui da produção que a própria escola consegue alcançar e produção das áreas, então as brigadas, os assentamentos e acampamentos em geral, eles contribuem muitas vezes com despesa de transporte, para as atividades, porque tem cursos que acontecem aqui, sobretudo os não formais que não tem outra condição para que aconteça a não ser assim, com as brigadas ajudando na alimentação, transporte, também pela característica da área, pelo número de pessoas e a quantidade de cursos que acontecem a gente não tem condições de ser autossuficiente[40].

[39] Entrevista 8 - assentado e militante do MST, ex-educando do curso técnico em agroecologia, em entrevista realizada em novembro de 2014.
[40] Entrevista 6 - morador e coordenador na EMS, em entrevista concedida em novembro de 2013.

Compreendemos que a estrutura orgânica por meio da organicidade do Movimento e principalmente sob o princípio da GD tem possibilitado uma formação diferenciada para estes educandos, tendo em vista que não estão se educando somente para uma profissão, mas para se posicionarem politicamente, frente à democracia formal.

No entanto, observamos que o processo de GD assumido na escola Milton Santos, se difere em alguns aspectos das descrições dos documentos do MST e de algumas experiências significativas como a do IEJC[41], obviamente não em relação aos princípios, mas a forma como se efetiva a participação dos educandos e demais sujeitos do processo educativo. Entendemos que parte deste distanciamento tem relação direta com as condições de existência da própria escola e suas particularidades.

Em relação à participação dos educandos destacamos a necessidade de ampliar os espaços de discussão no que se refere às decisões do processo pedagógico, conteúdo curricular, manutenção do espaço físico, parcerias com as instituições e gestão financeira da escola.

E ainda observando estes limites, nos indagamos acerca das parcerias, não seria essa vinculação ao Estado (em sentido restrito) por meio do pertencimento aos projetos e programas de governo, o que tem limitado um processo de GD amplo na Escola Milton Santos?

Quanto à participação dos educadores

Os cursos realizados na escola acontecem por meio de parcerias com instituições de ensino, em nível do PRONERA, tais como:

[41] Sobre isso ver Dal Ri (2004).

Universidade Estadual de Maringá/ PR (UEM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e outras.

Os educadores que lecionam nestes cursos podem ser vinculados a estas instituições, podendo ter ou não relação direta com o MST, em alguns casos, os educadores são do próprio Movimento, militantes que atuam junto ao Setor de Produção do MST são direcionados aos centros/escolas para lecionarem nos cursos, o que possibilita uma maior aproximação com os objetivos políticos pedagógicos do Movimento.

Conforme salienta um dos ex-educandos da EMS,

> A participação dos educadores é via PRONERA e com a parceria com o Instituto, então tem a responsabilidade de parte dos educadores serem de responsabilidade deles na linha da Agroecologia, para o Movimento já nós trabalhamos com nossa própria militância, como o Movimento é amplo e grande, então tem pessoas formadas nas diversas áreas que contribuem na formação dos educandos, desde a linha da veterinária, desde a linha política, da linha da Pedagogia, então eles somam nesse processo de ajudar na formação[42].

A maior dificuldade relacionada à GD na escola, ao menos nesta dimensão, tem a ver com a rotatividade de educadores e educadoras e com a ausência destes no cotidiano integral da escola. A relação com os educadores acontece de diversas maneiras, existem aqueles que são bolsistas e integram os projetos dos cursos, os que são voluntários e ministram algumas disciplinas específicas, os que são professores da Universidade no

[42] Entrevista 8 - assentado e militante do MST, ex-educando do curso técnico em agroecologia, em entrevista realizada em novembro de 2014.

caso do curso de Pedagogia e ainda aqueles que são contratados temporariamente[43] para ministrar algumas disciplinas como é o caso dos professores que integram o curso de EJA.

Uma das coordenadoras da EMS pontua como se dá a participação dos educadores nos coletivos e instâncias da escola,

> No coletivo de acompanhamento político pedagógico, são aqueles educadores que são indicados pelo Movimento Social, para acompanhar o curso, então eles podem ou não ser professores do curso, de alguma disciplina ou de alguma atividade especifica, o CAPP em vários momentos convoca a coordenação da turma, que são os dois coordenadores para tomar algumas decisões e dar alguns encaminhamentos, então os estudantes o seu espaço maior de participação é nos núcleos de base e daí eles tem a representação na coordenação de núcleos de base da turma – CNBT, que então se junta a CAPP e os coordenadores dos núcleos, e a gente tem momentos de plenárias também, tem momentos na própria sala de aula, quando são questões mais urgentes, que não é interessante que seja discutido nos núcleos porque ou vai levar muito tempo, ou porque precisa detalhar mais a argumentação, então se faz direto com a turma toda reunida em plenária com o CAPP, o mais difícil da gente integrar nesta organicidade são os educadores, a gente fez isso nas três primeiras turmas, a gente fez vários seminários, mas a participação nunca foi muito grande e nessa última turma nós não fizemos. A maior dificuldade é a integração dos educadores, até porque eles são voluntários, muitos não são daqui, vem só pra aula do dia, tem outras tarefas e tal[44].

[43] Enquadram-se nessa situação professores de Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio, quando estão na escola por meio de parceria com Escola Estadual geralmente nos cursos de EJA e Ensino Médio.
[44] Entrevista 2 - coordenadora e educadora na escola Milton Santos, reside na escola há 7 anos e está no MST desde 1999, em entrevista realizada em 2013.

Portanto, os educadores que não são militantes do próprio MST não permanecem na escola nos contra turnos, nem constituem ou compõem integralmente os coletivos existentes na escola. Os educadores têm executado as funções referentes a seus cargos, mas ainda não integram o processo de GD vivenciado na escola de forma ampla e profunda.

Ressaltamos que existem educadores e educadoras que permanecem na escola por mais dias, até mesmo pernoitando na escola, mas que da mesma forma não encontram condições de integrar este processo de GD, por atuarem no TE, com carga horária concentrada das disciplinas, necessitando dessa forma de tempo para estudo e preparação da aulas.

> [...]o currículo ele tem a carga horária muito puxada, porque você tem que trabalhar conteúdos que seriam de um mês em poucos dias, então os educadores nesses intervalos que a gente tem de reunião, de organização eles também estão em outras atividades[45].

Compreendemos que os diversos profissionais da educação que se propõem a lecionar nos cursos e turmas da EMS, contribuem com o rompimento de uma barreira, qual seja, a da formação dos povos do campo, ainda que seja, de forma voluntária por simpatia ao Movimento ou por pertencimento a ele, os diversos educadores que se achegam a escola vivenciam, mesmo que de forma mínima, este processo democrático. Ao dialogarem com os educandos com os moradores e através da observação é possível perceber uma nova sociabilidade sendo construída, por meio da participação, da cooperação e da inserção na coletividade.

---

[45] Entrevista 5 - educanda do técnico em agroecologia turma IV na escola Milton Santos, em entrevista realizada em 2013.

Um professor da UEM que atua como voluntário na escola, ressalta, a necessidade da participação efetiva dos educadores nestes espaços de organização e gestão da escola,

> [...] os espaços, digamos assim, para nós que não estamos ligados diretamente ao Movimento, eles têm estado ainda muito... eles precisam melhorar, nós teríamos que participar mais, discutir questões como essas pedagógicas, didáticas, de formação de todo o processo. A participação nossa precisa melhorar[46].

E acrescenta,

> [...] o Movimento tem uma peculiaridade, essa é minha impressão, está tudo muito pronto nós procuramos interferir o mínimo possível nisso, é lógico tem questões ideológicas definidas então nós tentamos nos adequar na medida do possível e falar esta linguagem sem entrar em alguns méritos, então tem questões que poderiam ser melhoradas serem melhor revistas, discutidas... Como nós temos um bom relacionamento com alguns ex-alunos em paralelo nós damos algumas dicas, sugestões, tentamos entender a matriz mental do corpo, não é fácil. Então tem questões que nós não... Às vezes soa como se nós estivéssemos em um terreno um pouco pantanoso, ou seja, será que a minha fala é uma fala que se harmoniza com o corpo, qual o meu papel aqui. A gente que está na academia tem um senso crítico aguçado e tem questões que são ideológicas, você vai a defesa de. Então a gente tenta entender no geral e fazer uma fala de acordo com aquilo que nós acreditamos e que se harmoniza com o restante. Como nós lidamos com a agricultura em base ecológica, com a agroecologia não é tão difícil, então, por exemplo, quando eu vou indicar alguém, obviamente

[46] Entrevista 9 - Engenheiro agrônomo e professor do departamento de Agronomia da UEM há 30 anos. Atuou como parceiro voluntário na escola Milton Santos, ministrando aulas nas diversas turmas, em entrevista realizada em 2014.

> eu faço todo um... traço um perfil antes daquele indivíduo que de repente eu possa indicar ou sugerir que venha ministrar na escola, eu faço uma seleção de perfis, justamente por conta deste cuidado para não criar, digamos assim, para somar com o corpo[47].

A participação dos educadores como observamos acontece de forma ainda mais limitada do que a dos educandos, primeiramente pelas diversas formas como estes se relacionam com a escola, especialmente as formas de contratação e vínculo empregatício. A escola não constitui quadro docente único, de acordo com os projetos e turmas que são abertos vão se constituindo um coletivo de educadores amplo e diversificado. Assim, alguns educadores são do próprio Movimento e outros enviados pelas instituições parceiras, ou convidados pelos sujeitos da escola para atuarem como voluntários. Nessa gama de situações o que prevalece é um complexo de educadores heterógeno, muitos não compreendem os objetivos da escola enquanto Movimento Social, ou nem mesmo reconhecem a escola como pertencente ao MST, outros reivindicam seu desmembramento do Movimento.

Diante dessas situações, o que observamos como positivo, ainda que insuficiente, é o esforço da coordenação da escola em integrar estes educadores, por meio de ações como etapas preparatórias para os cursos, nas quais os educandos e educadores podem ter contato e compreender melhor os objetivos dos cursos e da escola. E ainda os processos avaliativos que se constituem como devolutivas aos educadores pelos educandos e coordenadores da escola, em relação ao trabalho que estão exercendo, das dificuldades encontradas e as sugestões para suas práticas educativas.

---

[47] IDEM.

São ações mínimas, mas que demonstram interesse em sanar essa dificuldade que é apontada pelos próprios sujeitos da escola, sejam educandos, educadores ou coordenadores.

A coordenadora da turma IV do técnico em Agroecologia apresenta alguns desafios e dificuldades enfrentadas pela escola neste âmbito da relação com os educadores e as instituições de ensino,

[...] a gente enfrentou várias situações difíceis, porque são lógicas que são bem diferentes, porque infelizmente a academia esta caminhando para uma lógica mais produtivista burocratizante, que se fecha cada vez mais para participação popular e para os movimentos, então é bem difícil assim, porque ao mesmo tempo que a gente observa que as universidades tem este interesse de estudar o movimento, principalmente esta questão da gestão, porque acha importante e interessante, no momento em que isto vai para dentro da própria universidade daí mesmo com aqueles professores que são parceiros cria-se um desconforto, porque os professores estão acostumados a terem o controle realmente dos cursos e esta figura mesmo do CAPP (Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico) é uma figura totalmente estranha, ela não existe para os parceiros, então a gente tem esta dificuldade[48].

Ainda acrescenta

> [...] as vezes os educadores também não conseguem compreender muito a lógica dos cursos, a existência dos tempos educativos, o fato do curso ser concentrado, acabaria exigindo que as aulas fossem pensadas de uma outra forma, e o que acaba as vezes acontecendo é que o professor quer trabalhar da mesma maneira que ele trabalha uma disciplina durante um semestre ou um ano, num curso em alternância,

[48] Entrevista 2 - coordenadora e educadora na Escola Milton Santos, reside na escola há 7 anos e está no MST desde 1999, em entrevista realizada em 2013.

> daí ele reclama do formato do curso, que nunca dá tempo e acaba colocando atividades além da carga horária dos estudantes, sem considerar que os estudantes não tem tempo livre[49].

E pontua

> [...] a própria questão da avaliação, a gente tem uma concepção de avaliação que é rigorosa, não deixa de ser rigorosa porque as pessoas têm condições difíceis, e por isso deva ter uma formação aligeirada, não ao contrário. Uma vez que se identifica que a pessoa não conseguiu aprender aquele conhecimento, a gente acredita que deve se pensar numa oportunidade para que a pessoa apreenda este conhecimento, para suprir esta deficiência e não uma avaliação punitiva que seja um problema para o estudante[50].

Depreendemos, portanto, que existem dificuldades para que este processo educacional diferenciado aconteça na EMS, os limites estão justamente nessa relação com os processos mais institucionais, sejam eles, no âmbito de projetos e programas governamentais, ou numa relação mais direta com os conveniados (Universidades e instituições de ensino).

Compreendemos, portanto, que apesar de existir um processo de GD importante na escola pesquisada, este processo não alcança patamares mais amplos, visto que estão circunscritos em uma das instâncias do Movimento – a educacional. Inferimos que, ainda que o MST no geral, tenha uma organicidade interna e vislumbre uma sociabilidade alternativa, que se paute em relações sociais mais democráticas, através da inserção na luta e na coletividade e a partir da organização de base, ainda são muitos

---

[49] IDEM.
[50] IBIDEM.

os desafios enfrentados por este MS tendo em vista seus objetivos políticos e educacionais.

Quanto à participação dos coordenadores

Na EMS, como também em outros centros/escolas de educação profissional do MST, a organização por coletivos e núcleos de base possibilita uma participação efetiva dos coordenadores no processo de GD da escola e ainda possibilita a horizontalização dos cargos e funções na escola, pois os coordenadores ao comporem os coletivos organizam e administram a escola juntamente com os moradores permanentes e os educandos.

A participação dos coordenadores tem destaque na mediação dos educandos com os educadores, como forma de suprir a ausência dos educadores no processo de gestão da escola, eles administram esta relação mediando e acompanhando as turmas e os cursos.

Os coordenadores em sua maioria atuam em mais de um coletivo, coordenação e equipe e ainda participam amplamente na parte teórica de elaboração dos cursos e projetos.

A coordenação da escola perpassa por todos os núcleos também, porque existem pessoas que estão no setor de produção e também na coordenação e também dentro da coordenação tem pessoas que são responsáveis pelo setor de comunicação e cultura por exemplo. De certa forma, a base da escola, o grupo mais permanente está inserido em quase tudo e na própria coordenação da escola em si[51].

[51] Entrevista 8 - assentado e militante do MST, ex-educando do curso técnico em agroecologia, em entrevista realizada em novembro de 2014.

Segundo o educador voluntário entrevistado, essa participação dos coordenadores em diversas funções e coletivos, constitui-se sobrecarga de trabalho, caracterizada pelo entrevistado pela falta de planejamento de questões que são de médio e longo prazo.

> [...] termina sobrecarregando algumas pessoas e deixa a meu ver pra trás o que é um ponto muito importante que são estruturas bem fundamentadas, mais estruturadas. Na escola mesmo já tem um tempo que nós estamos querendo construir unidades que de fato possam ser visitadas estudadas ou possam ser úteis para aqueles que vêm na sequência das turmas, nós não conseguimos fazer um trabalho com começo meio e fim, um sistema de criação de frango coloniais bem instalados, um sistema de Pastoreio Voisin tecnicamente bem construído uma horta com orientação tecnicamente bem instalada, então carece um pouco de visão de planejamento a médio e longo prazo, então planejamento a médio e longo prazo e algo também da organização que valorize isso, porque isso às vezes soa de menos importância, porque existem outras demandas outras prioridades e são diferentes das minhas prioridades, o olhar é diferente, mas o que eu ando sinalizando é que que carece e que há uma sobrecarga de trabalho, é uma área importante que de novo fica nas mãos de poucos e a questão organizativa com esse foco de planejamento, que olha e diz começamos hoje e daqui a cinco anos temos uma estrutura diferente daquela que tínhamos no início e esse ambiente de ensino um pouco melhor, principalmente para o exercício da problematização e a prática das atividades[52].

Os coordenadores quase sempre são moradores permanentes da escola, podendo então, vivenciar com maior profundidade o processo de

[52] Entrevista 9 - Engenheiro agrônomo e professor do departamento de Agronomia da UEM há 30 anos. Atuou como parceiro voluntário na escola Milton Santos, ministrando aulas nas diversas turmas, em entrevista realizada em 2014.

gestão da escola, participam do NB da escola, dos coletivos e da coordenação e ainda atuam junto às equipes e frentes de trabalho.

Alguns coordenadores não moram na escola, mas necessariamente são vinculados ao MST e ao setor de educação/formação do Movimento.

Na EMS o cuidado e a manutenção também compõem o processo de GD, assim, tanto educandos quanto educadores e moradores, se revezam no cuidado com a alimentação e limpeza dos ambientes, mesmo que existam frentes de trabalho específicas para estas tarefas, todos participam desses momentos e ainda atuam juntos numa espécie de mutirão de limpeza aos finais de semana.

No que tange a participação dos coordenadores observamos que eles atuam com uma coordenação coletiva, seja da escola ou das turmas, desmembrando dentro desta coordenação as funções dentro dos setores da escola. Os coordenadores quase sempre são moradores permanentes da escola, podendo existir exceções de acordo com o perfil do curso ou do projeto em desenvolvimento na escola. No entanto, todos os coordenadores são vinculados ao Movimento.

O que de certa forma é uma peculiaridade, é que os coordenadores, principalmente do CAPP, não são fixos, sendo que a cada novo curso são levantados novos nomes para participarem da coordenação e que dentre estes novos integrantes sempre entram ex-educandos das turmas concluídas na escola. Dessa forma, os ex-educandos que possuem perfil ou tem um bom desempenho nos cursos, em relação a participação no processo de GD, são indicados para permanecerem na escola contribuindo na função de coordenadores.

A CPP da escola que é a instância maior de decisão, também é coletiva, no entanto, percebemos que nesta instância existe uma rotatividade menor dos integrantes e ainda segundo uma ex-educanda da escola existe o Conselho Político da escola "[...] que engloba algumas brigadas da região Norte e Noroeste que é onde a escola Milton Santos esta mais localizada"[53]. Esse Conselho Político se reúne uma ou duas vezes por ano nos assentamentos com a finalidade de apresentar como a escola tem se desenvolvido e quais seus projetos, trata-se de um retorno às famílias assentadas nesta região.

Quanto à participação dos moradores permanentes

Na escola quase sempre moram pessoas que de forma direta se relacionam com a educação no MST, os moradores que constituem o NB Milton Santos, foram para lá durante o processo de construção da escola ou após sua construção, convidados pelo setor de educação do MST para contribuírem com a escola. Assim estes moradores integram os diferentes setores da escola, mas os que se relacionam diretamente ao setor pedagógico podem vivenciar e organizar este processo de GD de forma mais efetiva, constituindo as frentes/equipes de trabalho e os coletivos.

Como mencionamos, na escola existem quatro setores: o Administrativo, o Pedagógico, de Infraestrutura e de Produção. Em todos os setores existem moradores permanentes que atuam, mas também educandos dos diversos cursos e coordenadores.

[53] Entrevista 7 - moradora da Escola Milton Santos há 7 anos e ex-educanda do curso técnico em agroecologia, em entrevista realizada em 2014.

Os moradores, ainda, são os principais responsáveis pela produção e comercialização dos produtos da reforma agrária, participando semanalmente de uma feira de produtores no município de Paiçandu e também mantendo uma loja da reforma agrária na escola, na qual moradores das cidades vizinhas e visitantes da escola, podem apreciar os produtos oriundos da produção da escola e de outras instâncias do MST.

A coordenação da escola é composta por moradores permanentes, os assuntos relacionados à escola perpassam o NB Milton Santos chegando aos moradores que estão inseridos em outros setores e que diariamente não teriam condições de se inteirar dos assuntos relacionados às turmas e aos cursos. Neste sentido, os moradores participam efetivamente do processo de GD da escola, uma vez que estão inseridos em todas as suas instâncias, as tomadas de decisões acontecem em um processo horizontal, quase sempre nas reuniões dos NBs e principalmente no NB Milton Santos.

Por fim, entendemos que com esta dinâmica organizacional o MST, especialmente na EMS, visa instaurar práticas educativas que estejam em consonância com seu projeto político enquanto Movimento Social, que objetiva construir as bases para uma transformação social. E tem através da GD instaurado princípios que possibilitam uma sociabilidade antagônica à do capital.

Em relação à participação dos sujeitos envolvidos no processo de GD, os que visivelmente estão mais inseridos neste processo são aqueles que têm uma inserção maior no Movimento, sendo eles principalmente os coordenadores e os moradores permanentes. Num processo que denominaríamos de inserção inicial estão os educandos; o que fica claro é a dificuldade de inserção dos educadores na GD.

Compreendemos, portanto, que a participação efetiva, compreendida por nós como uma das dimensões da GD na EMS, ainda não existe plenamente, podemos afirmar que são instaurados processos e construídas condições reais de participação dos sujeito, no entanto, uma efetiva participação requereria um processo de democratização mais amplo, tal qual, uma real autogestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos por meio da pesquisa que a educação no MST tem uma especificidade que está relacionada à sua gênese e objetivos enquanto MS e ainda, que o surgimento entendido aqui como luta e conquista de espaços de formação profissional dos centros/escolas de educação profissional no Paraná, refletem diretamente um contexto histórico de crise estrutural do capital, em seu momento de reestruturação produtiva, que afeta diretamente as relações na sociedade, dentre elas a relação com o campo.

A construção de escolas de educação profissional pelo MST nas áreas de RA aponta para uma perspectiva de campo enquanto **espaço de vida**, colocando aos sujeitos que ali estão oportunidades de se desenvolverem na medida em que desenvolvem os espaços sociais.

O surgimento de escolas de educação profissional agroecológicas vinculadas a um Movimento que tem se forjado na luta por direito a terra, compreendido aqui não somente como acesso à terra, mas como um direito mais amplo que passa pelo direito ao trabalho não alienado, construção de uma democracia substantiva, produção não mercantilizada, cultura popular e educação emancipatória, recoloca os objetivos desse Movimento, na medida em que o olhar em relação à estrutura social e suas contradições são modificados, o que antes parecia ser a construção de uma ofensiva mais direta ao Estado, atualmente, tende a direcionar esforços para expor o próprio Capital e suas manifestações no campo, expressas por

meio do agronegócio e seu tripé (semente transgênica, herbicida e máquinas).

Entendemos que a forma com que estes sujeitos se organizam em torno do Movimento e em movimento deixa indícios de qual formação esses sujeitos estão inseridos, assim, a GD compreendida pelo MST e vivenciada através das relações sociais, em especial na escola estudada, carrega princípios que norteiam uma prática educativa com potencialidades emancipatórias, isto é, a forma escolar adotada potencializa a formação de sujeitos participativos e autônomos, capazes de problematizar o seu cotidiano, perceber as relações em que estão inseridos e tomar decisões acerca do processo de formação que pretendem para si.

Por meio da inserção dos indivíduos numa organicidade coletiva, o MST busca as bases para alteração das relações sociais, atuando na perspectiva de um **vir a ser**, construindo, lutando e trabalhando coletivamente pelos ideais da classe trabalhadora, vislumbrando projetos de vida que reafirmem esta classe.

Depreendemos, que a agroecologia é compreendida no MST e principalmente na Escola Milton Santos, como uma ciência que potencializa os princípios que o Movimento defende e assume na formação de seus sujeitos, princípios relacionados à cooperação consciente e livre, a consciência organizacional e política, a defesa do meio ambiente e dos sujeitos, a soberania alimentar e energética, a recuperação de territórios e a reforma agrária. E ainda, a agroecologia é tida como potencializadora da construção de outro projeto de campo, que inclusive defende a superação do projeto atual.

Em relação à GD nas escolas do MST, principalmente nas escolas de educação profissional no estado do Paraná, identificamos que a

organicidade e a gestão dessas escolas seguem as orientações gerais do MST em relação à estrutura e forma organizacional.

Em relação à EMS, verificamos que a escola segue as determinações e instruções gerais do MST, mas principalmente, nasce respaldada pelas experiências acumuladas no Movimento, no âmbito da educação profissional, principalmente as do IEJC.

No que tange a hipótese de nossa pesquisa, destacamos que a GD apresentada na Escola Milton Santos do MST se baseia em princípios e ações, que tem como cerne o desenvolvimento de uma sociabilidade coletiva, baseada na **autogestão**, entendida como projeto de sociedade, que ainda que se desenvolva em sentido restrito permeia os documentos e as práticas educativas na escola.

A **auto-organização** dos estudantes é compreendida como um processo que visa instaurar coletivos e formas de organização pertinentes ao processo democrático e viabiliza a inserção dos educandos numa prática de autoformação. Compreendemos que ela acontece e é parte fundamental nesse processo de GD assumido pela escola, pois possibilita aos educandos espaços de autoformação e uma experiência relevante quanto à coletividade e cooperação.

Quanto à **participação efetiva** e a **inserção na coletividade**, observamos que as condições são construídas no Movimento para a participação real dos sujeitos no ambiente escolar, tendo como objetivo principal, a formação crítica dos sujeitos Sem Terra, dessa forma, a inserção na coletividade contribui para a vivência dos jovens e adultos que adentram a escola, de práticas educativas que possibilitam e instigam a cooperação, a socialização e a formação humana mais ampla. Verificamos também, que a inserção na coletividade é um fator determinante para a participação efetiva do sujeito nessa coletividade, na medida, em que os

processos são assimilados e que a consciência organizativa do sujeito vai sendo construída a participação nesse processo democrático também aumenta.

Em relação aos limites para instauração desse processo de GD observamos uma tensão nas relações com os parceiros mais institucionais. Essa tensão diz respeito à contradição instaurada com estas parcerias, uma vez que a escola enquanto instituição necessita dos parceiros para viabilizar os cursos, no entanto, enquanto Movimento Social defende a autonomia em relação à organização e planejamento desses cursos. O que se configura na prática uma relação de poder, obviamente ideológica, neste sentido, as amarras que estas relações por ora apresentam, tendem a inviabilizar procedimentos e ações diversos na escola, que poderiam ampliar a participação dos sujeitos Sem Terra na gestão escolar.

A educação vivenciada na EMS, ainda que apresente características e aponte para um processo emancipatório de educação, esbarra numa questão de abrangência, assim como observou Caldart "A escola não tem como ser uma *ilha* de educação emancipatória e, se tentar sê-lo, estará descumprindo seu papel de inserção orgânica na comunidade e no Movimento" (CALDART, 2010, p.68, grifo da autora). Apontamos, então, que as práticas educativas em agroecologia na EMS, ainda se encontram restritas ao Movimento, há a necessidade de alternativas que possibilitem uma maior inserção da comunidade local (de Paiçandu e Maringá) nessas práticas educativas.

Observamos que as possibilidades para que este processo de GD aconteça na escola, estão relacionadas justamente ao que se apresenta também como limite, a vinculação ou pertencimento a um Movimento Social. Na medida em que esta vinculação se apresenta como um limite, ao nortear a configuração da escola e suas especificidades, também se

apresenta enquanto uma possibilidade, pois viabiliza ações antagônicas ao processo de educação tradicional vinculado a escola estatal. Ou seja, o pertencimento a um Movimento Social, ou aos MS do Campo, possibilita a construção de um processo de educação próprio e com ele as relações democráticas instauradas nessas escolas.

Concluímos que ainda existem limites para a instauração de um processo democrático nas escolas e principalmente em uma escola de educação agroecológica do MST, mesmo assim, a EMS vem desempenhando um papel fundamental de formação humana, baseada em princípios que vislumbram um projeto popular de campo.

A experiência da EMS, sem dúvida respalda e possibilita aos sujeitos do campo ampliar sua luta, por terra, formação profissional e política e dignidade humana. E por que não dizer que essa experiência acumulada - das escolas do MST - possibilita a classe trabalhadora a construção de sistemas educacionais que vislumbrem uma sociabilidade realmente democrática, ou até mesmo uma educação para além do Capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. *In*: OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. (org.). *Gestão, financiamento e direito à educação:* análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p.69-78.

BEHRING, E. R; BOSCHETTI, I. *Política social fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2011. v.2.

BRABO, T. S. M.; DAL RI, N. M. Gestão democrática e educação. *In*: (BRABO, T. S. M.; DAL RI, N. M.). *Educação em revista,* Marília: Oficina Universitária, 2007, v.8, n.1.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRIE, M. Prefácio. *In*: LOUREIRO, I. M. *Rosa Luxemburgo*: os dilemas da ação revolucionária. São Paulo: UNESP, Fundação Perseu Abramo, 2004.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *In*: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. (org.). *Caminhos para a transformação escolar*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. *Sobre a educação do campo. In*: SANTOS, C. dos S. (Org.). *Educação do campo:* Campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA. MDA, 2008.

CAMINI, I. *Escola itinerante na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAPORAL, F.; COSTABEBER, J. Análise Multidimensional da Sustentabilidade: uma proposta metodológica a partir da Agroecologia. *Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 70-85, 2002.

CHRISTOFFOLI, P. I. *O processo produtivo capitalista na agricultura e a introdução dos Organismos Geneticamente Modificados*. *O caso da cultura da soja Roundup Ready (RR) no Brasil.* Brasília, UnB, Tese de Doutorado, 2009.

DAL RI, N. M. *Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Marília: (Tese de Livre Docência em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2004.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do movimento dos sem terra. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.26, 2004, p. 44 - 57.

_____. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone, FAPESP, 2008. v.1. 346 p.

DIREÇÃO MST. Três Décadas de lutas. *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*: *In*: Especial VI Congresso. Fev, 2014. Ano XXX, nº 323.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1964.

ESCOLA MILTON SANTOS. *A Escola Milton Santos.* Maringá: Mimeo, 2003..

FERNANDES, B.M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. *In*: SANTOS, C. dos S. (Org.). *Educação do campo*: Campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA, MDA, 2008.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. C. (org.). *Educação do Campo e Pesquisa*: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERNANDES, B. M.; STEDILE, J.P. *Brava gente:* a trajetória do MST e a sua luta pela terra no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FÉLIX, M. de F. C. *Administração escolar:* problema educativo ou empresarial?. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, M. M. (org.). *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G. Prefácio. *In*: VENDRAMINI, C.R; MACHADO, I. F. *Escola e Movimento Social*: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. *In*: CALDART, R.S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). *Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.57-66.

GUHUR, D. M. P. *Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em Agroecologia no MST*: desafios da educação do campo na construção do projeto popular. Maringá: (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2010.

GREIN, M. I. *Trabalho e educação politécnica:* elementos da experiência em educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra. São Gonçalo: Revista Tamoios, ano 09, n.2, p. 56 -74, jul/dez. 2013.

HARVEY, D. A teoria marxista do Estado. *In*: HARVEY, D. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

IANNI, O. Prefácio. *In*: *Estado e Capitalismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

INSTITUTO TÉCNICO DE EDUÇÃO JOSUÉ DE CASTRO/ITERRA. Método pedagógico. *Cadernos do ITERRA*. Veranópolis, RS: ITERRA, ano IV, n. 9, 2004.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. *In*: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação*: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013, p. 33-58.

LIMA, A. C. *Práticas educativas em agroecologia no MST/PR:* processos formativos na luta pela emancipação humana. Maringá: (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2011.

LIMA, A. C. *et al*. Reflexão sobre a educação profissional em agroecologia no MST: desafios nos cursos técnicos do Paraná. *In*: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. L. (orgs.). *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

MANUAL PRONERA. INCRA. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2014.

MARTINS, A.M. *Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo*. Cad. Pesquisa. [online]. 2003, n.120, p. 221-238.

MARTINS, J.S. *Caminhada no chão da noite:* emancipação política e libertação dos movimentos sociais do campo. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

MARX, K., ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MINTO, L. H. *As reformas do ensino superior no Brasil*: o público e o privado em questão. Campinas: Autores associados, 2006.

MINTO, L.W. Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura*:* da democratização a ausência de alternativas. *Revista HISTEDBR On-Line*, v.13, 2014, p. 242 - 262.

MOLINA, M. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. *In*: SANTOS, C. dos (Org.). *Educação do campo:* Campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA, MDA, 2008.

MOHR, N. E. R. *Formação para o trabalho no contexto do MST*. Florianópolis: (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2006.

MST. Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação*, São Paulo, n. 8, p. 4 - 24, 1996.

NOSSA HISTÓRIA. MST. *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 2012. Disponível em:

http://www.mst.org.br/taxonomy/term/330. Acesso em novembro 2012.

NOVAES, H. T. Algumas notas sobre a concepção marxista do Estado capitalista no século XX. *In*: BENINI, E.; SARDÁ DE FARIA, M. S.; NOVAES, H. T.; DAGNINO, R. (org.) *Gestão Pública e Sociedade*: fundamentos e políticas públicas de economia solidária. São Paulo: Outras expressões, 2011.

NOVAES, H. T.; FARIA, M. S; *Para onde vão as fábricas recuperadas?* REVISTA Soc. Bras. Economia Política, Rio de Janeiro, nº 26, p. 5-37, junho 2010.

NETTO, J.P.; BRAZ, M. *Economia política:* uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. *Administração escolar:* introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho.* São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização.* São Paulo: Record, 2000. (vídeo)

TRAGTENBERG, M. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Unesp, 2006.

SOBRE A AUTORA

É graduada em pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília (2012).

Mestre em educação pelo programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP campus de Marília, na área de políticas educacionais, gestão de sistemas e organizações, trabalho e movimentos sociais (2015). Atuando diretamente com as temáticas da gestão democrática, educação profissional do campo, agroecologia e movimentos sociais.

Atualmente é professora na rede pública municipal de Marília/SP, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental.

A dominante modalidade de relações de produção, dos homens com a natureza, e entre eles próprios, se não estão esgotadas, encontram-se no limite intransponível do seu potencial. Forças de desenvolvimento social outrora, essas relações converteram-se em sua antítese, em problema social imenso que reclama sua superação histórica. Como os donos do poder se encontram inexoravelmente comprometidos com a ordem social, a empreitada cabe às classes trabalhadoras, que contam com uma teleologia secular de revolução social.

Um fragmento dessa teleologia, protosocialista, foi com o que se deparou Laís Lima em seu estudo histórico-empírico realizado na Escola Milton Santos, em Maringá, PR. A pesquisadora constatou que nela se pratica uma pedagogia contraposta às antinomias supra referidas, e que suas principais ferramentas são o ensino da agroecologia e a gestão democrática. A agroecologia promove uma relação não agressiva da sociedade com a natureza, assim como o entendimento de que sua prática é incompatível com as relações de trabalho dominantes. Esse é um dos motivos pelo qual o seu incremento é indissociável do estabelecimento de novas relações de produção pedagógicas. Estas se expressam na gestão democrática da escola, cujo parentesco, no entanto, não é a democracia liberal, mas a democracia proletária aflorada na Comuna de Paris.

O ótimo trabalho de Lima nos conduz com segurança pelos meandros dessa prática escolar, o que facilita a consulta dos leitores, dentre os quais, o movimento popular (MOP) é virtualmente o mais interessado. Isto porque, o fenômeno examinado é uma sugestiva exemplificação de como pode ser encaminhado, mutatis mutandis, o tão necessário reencontro do MOP com o clássico objetivo de reapropriação do trabalho pelos trabalhadores, o qual, no antropoceno, não pode prescindir da luta pela agroecologia.

CANDIDO G. VIEITEZ

ISBN 978-6586546705